

UNIVERSIDADE ABERTA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E ENSINO A DISTÂNCIA

MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**“Satisfação/Insatisfação no Trabalho dos
Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.
Estudo do Concelho de Caldas da Rainha”.**

PATRÍCIA ISABEL BELCHIOR ALVES

DISSERTAÇÃO ORIENTADA POR:

Professora Doutora Lúcia da Graça Amante

Lisboa, 2010

*Ser Mestre é ser artista,
malabarista,
pintor, escultor, doutor,
musicólogo, psicólogo...
É ser mãe, pai, irmã e avó,
É ser palhaço, estilhaço,
É ser ciência, paciência...
É ser informação,
É ser acção.
É ser bússola, é ser farol.
É ser luz, é ser sol.
Incompreendido?... Muito.
Defendido? Nunca.
O seu filho passou?...
Claro, é um génio.
Não passou?
O Mestre não ensinou.*

*Ser Mestre...
É um vício ou vocação?
É outra coisa...
É ter nas mãos o mundo de
AMANHÃ
Os alunos vão-se...
e ele, o Mestre, de mãos vazias,
fica com o coração partido.
Recebe novas turmas,
novos olhinhos ávidos de
Cultura
e ele, Mestre,
vai despejando
com toda a ternura,
o saber, a Orientação
nas cabecinhas novas que
amanhã
luzirão no firmamento da
Pátria.
Fica a saudade...
A Amizade.
O pagamento real?
Só na Eternidade..*

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é o resultado de muita partilha, cooperação e incentivo.

Ao terminá-la não posso deixar de ter uma palavra de agradecimento a todos os que de uma forma ou de outra me ajudaram.

Assim manifesto a minha profunda gratidão e reconhecimento:

À Professora Doutora Lúcia Amante, da Universidade Aberta, pela orientação cuidada e atenta que dispensou ao longo deste trabalho, pelos enriquecedores esclarecimentos e pela disponibilidade e atenção sempre manifestadas.

Ao Doutor Fernando Branco, pela enorme disponibilidade demonstrada sempre que lhe era solicitada alguma ajuda a nível informático e apoio no tratamento estatístico dos dados, que possibilitaram o enriquecimento desta investigação.

Ao Doutor Saúl Neves de Jesus, da Universidade do Algarve, o qual sempre se mostrou receptivo a questões e predisposto em esclarecimentos necessários ao progresso desta investigação.

Aos colegas com quem tenho tido oportunidade de reflectir conjuntamente sobre tópicos desta investigação, agradeço o interesse expresso e a disponibilidade manifestada para a clarificação de diversas dúvidas e questões com que me confrontei nos caminhos percorridos para a realização desta tese.

Aos Presidentes dos Conselhos Executivos e aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico das escolas dos cinco agrupamentos do concelho de Caldas da Rainha, por cooperarem nesta pesquisa, pois sem o seu contributo este trabalho não teria tido a viabilidade que desejávamos, uma vez que pretendíamos realizá-lo no concelho onde surgiu a problemática.

Ao meu marido, que mais uma vez me acompanhou no meu projecto de vida.

Aos meus filhotes, a quem dedico este trabalho, pois apesar de tenra idade, talvez um dia lhes venham a prestar algum significado. Sobretudo, agradeço, pelas inúmeras horas que lhes foram roubadas. Agradeço ainda por fazerem a minha vida ter sentido. Eles são a razão do meu viver!

Aos meus pais e irmã por todo o amor que me deram e aos quais devo tudo o que sou.

Não posso ainda deixar de recordar todos aqueles, especialmente o meu irmão, que não estando aqui hoje comigo, acredito que se sintam orgulhosos por não me ter esquecido deles.

À minha cunhada Helena, por ser uma parceira nesta aventura e nos termos ajudado mutuamente.

A todas as outras pessoas da minha família e amigos que me fazem ter vontade de sorrir.

À vida, pela oportunidade que me deu e que alguns gostariam de atingir mas que, por razões adversas, essa possibilidade ainda não lhes foi concedida. Desejo que o seu sonho se venha a concretizar um dia, tal como o meu se tornou realidade!

RESUMO

A investigação aqui apresentada enquadra-se na perspectiva de que o adequado funcionamento do Sistema Educativo, a qualidade do ensino e a própria motivação do aluno passa pela motivação e realização pessoal do professor. Pretende-se estudar de forma rigorosa, e tão exaustiva quanto possível, a motivação para a profissão docente, de uma situação específica, a dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico a leccionar no concelho de Caldas da Rainha, no ano lectivo 2006/2007.

A revisão bibliográfica foi orientada no sentido da definição da profissão de professor, da explicação da educação do 1º Ciclo em Portugal, da apresentação dos conceitos de satisfação, motivação e mal-estar docente. Foi feita uma exposição de alguns estudos sobre a motivação para a profissão docente e de algumas abordagens teóricas à satisfação no trabalho. Referimos alguns estudos sobre as relações entre o mal-estar e a motivação docente, atendendo a que o factor professores motivados favorecerá uma educação de qualidade.

Optámos por uma abordagem metodológica quantitativa para atingir o objectivo central deste estudo. Nesta investigação foram utilizados dois questionários elaborados e já aplicados a professores por Jesus (1996a). Esta opção prendeu-se com o facto de estes instrumentos já terem demonstrado a sua fiabilidade e adequação à análise das variáveis em estudo. Os questionários pretendiam avaliar as variáveis de motivação em estudo e o mal-estar docente; verificar a existência de correlação entre as variáveis de motivação e as variáveis de mal-estar. Os resultados indicam que a maioria dos professores, embora não queira exercer a profissão docente de forma definitiva, revelam elevada motivação intrínseca e elevado grau de empenhamento na sua profissão. Apresentaram um elevado valor atribuído às metas profissionais, mas uma baixa expectativa de conseguir alcançá-las. Podemos concluir que quanto maior o valor das metas profissionais e das expectativas de sucesso, maior o grau de stress profissional e, por outro lado, quanto maior o valor de expectativas de controlo dos resultados, menor o grau de stress profissional mas maior o nível de exaustão emocional. Concluimos que os professores respondentes encontram-se em situação de stress mas não em situação de mal-estar docente. Não podendo ser generalizável, o estudo permite a compreensão dos sentimentos de motivação e mal-estar dos professores a leccionar neste concelho, bem como a possibilidade de alteração das suas principais causas, além de servir de exemplo para avaliações futuras antes da implementação de qualquer modelo educacional.

ABSTRACT

The research presented here falls within the prospect that the proper functioning of the Educational System, the quality of education and the motivation of the student passes through motivation and personal fulfillment of the teacher. The aim is to study accurately, and as comprehensive as possible, the motivation for the teaching profession in a particular situation, the teachers of the 1st cycle of basic education to teach in the county of Caldas da Rainha, in the academic year 2006/2007.

The literature review was oriented towards the definition of the teaching profession, the explanation of education of the 1st cycle in Portugal, presentation the concepts of satisfaction, motivation and malaise of teacher. It was made an exhibition of some studies on the motivation for the teaching profession and some theoretical approaches to satisfaction at work. Out some studies on the relationship between the brash and teacher motivation, because the factor motivated teachers promote a quality education.

We have chosen a quantitative methodological approach to achieve the objective of this study. In this investigation we used two questionnaires that had already been applied to teachers for Jesus (1996a). This option was linked to the fact that these instruments have already demonstrated their reliability and suitability for the analysis of the variables under study. The questionnaires sought to evaluate the variables of motivation to study and teacher malaise; verify the correlation between the variables of motivation and the variables of malaise. The results indicate that most teachers, but I will not pursue the profession permanently, show high intrinsic motivation and high degree of commitment to their profession. A high value placed on career goals, but a low expectation of achieving reach them. We can conclude that the higher the value of professional goals and expectations of success, the greater the degree of occupational stress and, moreover, the higher the value of expectations in monitoring the results, the lower the degree of occupational stress but increased the level of emotional exhaustion. We conclude that the respondents teachers are under stress but not in a state of malaise teacher. It may not be generalizable, the study allows the understanding of feelings of motivation and disaffection among teachers to teach in this county, and the possibility of changing its main causes, and set an example for future evaluation before implementation of any model education.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	13
------------------	----

I PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO

1 – Enquadramento da educação do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	17
1.1 – Contexto social da profissão docente	17
1.1.1 – Estatuto da Carreira Docente	25
1.2 – A educação do 1º Ciclo em Portugal (dos 6 aos 9 anos)	28
1.3 – A profissão de professor	31
2 – Motivação e Satisfação	37
2.1 – Definição dos conceitos: Motivação e Satisfação	37
2.2 – Um século de motivação na gestão das pessoas	40
2.3 – Estudos sobre motivação para a profissão docente.....	41
2.4 – Teorias explicativas da motivação.....	49
2.5 – Abordagens teóricas à satisfação no trabalho	53
2.5.1 – Investigações realizadas segundo a Teoria Hierárquica das Necessidades de Maslow	58
2.5.2 – Investigações realizadas segundo a Teoria dos Dois Factores de Herzberg.....	62
2.6 – Satisfação profissional dos professores	64
3 – Satisfação/Insatisfação: relação com algumas variáveis psicológicas.....	68
3.1 – Consequências da satisfação e da insatisfação no trabalho	68
3.1.1 – Alguns factores de (in)satisfação	68

3.2 – Mal-estar docente.....	72
3.2.1 – As fontes do mal-estar	83
3.3 – Necessidades e valores	84
3.3.1 – Valores intrínsecos e extrínsecos	85
3.3.1.1 – Auto-estima e satisfação profissional	87
3.4 – Estudos sobre as relações entre o mal-estar e a motivação dos professores.....	90
3.4.1 – Delimitação do problema: a baixa motivação para a profissão docente na actualidade	93
3.4.2 – Professores motivados <i>versus</i> Educação de qualidade	98

II PARTE – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

1 – Enquadramento Metodológico	104
1.1 – Questões e objectivos de investigação.....	108
1.1.1 – Questões de investigação	109
1.1.2 – Finalidades e objectivos do estudo	109
1.1.3 – População e amostra do estudo	110
1.1.4 – Contexto de estudo.....	112
1.1.4.1 – Caracterização do concelho de Caldas da Rainha	112
1.2 – Instrumentos de Pesquisa	114
1.2.1 – Apresentação dos Questionários	114
1.2.1.1 – Questionário I – Variáveis de motivação: Descrição do instrumento, selecção e especificação do conteúdo dos itens e da sua cotação	115
1.2.1.2 – Questionário II – Mal-estar docente: Descrição dos instrumentos, selecção e especificação do conteúdo dos itens e da sua cotação	122
1.3 – Procedimento e Recolha de dados	123

2 – Tratamento, Apresentação e Análise de Dados	126
2.1 – Caracterização da Amostra	126
2.1.1 – Idade.....	127
2.1.2 – Sexo.....	127
2.1.3 – Anos de serviço docente	128
2.1.4 – Situação Profissional	129
2.1.5 – Distância do seu domicílio familiar em relação à escola.....	130
2.1.6 – Grau Académico	130
2.1.7 – Escola de Formação Inicial.....	132
2.1.8 – Outros cargos desempenhados actualmente.....	133
2.2 – Estudo das qualidades métricas das escalas.....	133
2.3 – Análise descritiva dos resultados obtidos	137
2.4 – Influência das variáveis demográficas e socioprofissionais sobre as medidas de motivação e mal-estar	140
2.5 – Correlações entre as variáveis de motivação e as variáveis de mal-estar em estudo.....	141

III PARTE – CONSIDERAÇÕES FINAIS

1 – Conclusões do Estudo.....	144
2 – Outras conclusões e sugestões	153
3 – Limitações do Estudo	155
4 – Questões para futuras investigações	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	179
SITES CONSULTADOS	180

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário 1

ANEXO 2 – Questionário 2

ANEXO 3 – Carta de autorização dirigida aos Presidentes dos Conselhos Executivos dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Caldas da Rainha

ANEXO 4 – Carta de apresentação dirigida aos participantes, acerca dos objectivos e implicações da investigação e que assegurava o carácter voluntário da sua participação

ANEXO 5 – Tabelas referentes à Caracterização da Amostra

ANEXO 6 – Coeficientes alfa de Cronbach obtidos nas diversas medidas utilizadas, inicialmente com todos os itens para as variáveis de motivação em estudo

ANEXO 7 – Correlação existente entre cada item que calculámos para avaliar as variáveis motivacionais em estudo e a Escala de Desejabilidade Social

ANEXO 8 – Frequências com que ocorrem as diversas variáveis em estudo

ANEXO 9 – Correlação entre as variáveis em estudo e a variável sexo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Alunos inscritos no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	29
Quadro 2 – Professores do 1º CEB em serviço (2006-2007).....	30
Quadro 3 – Grandes Correntes Históricas da Motivação (Queiroz, 1996)	40-41
Quadro 4 – Distribuição das escolas do 1º Ciclo por Agrupamento	110-111
Quadro 5 - Itens utilizados no Questionário 1 para avaliar a variável Projecto Profissional do Professor (itens 1 a 3).....	116
Quadro 6 - Itens utilizados no Questionário 1 para avaliar a variável Empenhamento Profissional (itens 4 a 19).....	116-117
Quadro 7 - Itens utilizados no Questionário 1 para avaliar a variável Metas Profissionais (itens 20 a 26).....	117
Quadro 8 - Itens utilizados no Questionário 1 para avaliar a variável Expectativa de Sucesso Profissional (itens 27 a 40).....	117-118

Quadro 9 - Itens utilizados no Questionário 1 para avaliar a variável <i>Motivação Intrínseca do Professor</i> (itens 41 a 44).....	118
Quadro 10 - Itens utilizados no Questionário 1 para avaliar a variável <i>Expectativa de Eficácia Profissional</i> (itens 45 a 51).....	118-119
Quadro 11 - Itens utilizados no Questionário 1 para avaliar a variável <i>Expectativas de Controlo dos Resultados</i> (itens 52 a 63).....	119
Quadro 12 - Itens utilizados no Questionário 1 para avaliar as variáveis <i>Explicações Causais do Sucesso e Explicações Causais do Fracasso</i> (itens 64 a 79).....	120
Quadro 13 - Itens utilizados no Questionário 1 para verificar a análise da correlação de cada item com a <i>Desejabilidade Social</i> (itens 80 a 92).....	121-122
Quadro 14 - Itens utilizados no Questionário 2 para verificar o grau de <i>Stress Profissional</i> do professor (itens 1 a 10).....	122-123
Quadro 15 - Itens utilizados no Questionário 2 para verificar o grau de <i>Exaustão Emocional</i> do professor (itens 11 a 19).....	123
Quadro 16 – Questionários distribuídos e devolvidos por agrupamentos de escolas ..	124
Quadro 17 – Divisão dos 92 itens do Questionário 1 e dos 28 itens do Questionário 2 pelas variáveis em estudo	134
Quadro 18 – Coeficientes alfa de Cronbach obtidos nas diversas medidas utilizadas, após correcção das escalas para as variáveis de motivação em estudo.....	136
Quadro 19 – Médias, desvios padrão, valores mínimos e máximos obtidos nas diversas medidas utilizadas para avaliar as variáveis de motivação e mal-estar em estudo	137
Quadro 20 – Correlações entre as variáveis de motivação e mal-estar com as variáveis demográficas e socioprofissionais.....	140-141
Quadro 21 – Correlações entre as variáveis de motivação e de mal-estar em estudo.....	142

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Comparação entre a Hierarquia de necessidades de Maslow e a Teoria de dois factores de Herzberg	64
---	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição da Amostra pelos diferentes Agrupamentos	126
Gráfico 2 – Idade dos Professores	127
Gráfico 3 – Sexo dos Professores	127
Gráfico 4 – Anos de serviço docente	128
Gráfico 5 – Situação profissional dos professores	129
Gráfico 6 – Distância do domicílio à escola	130
Gráfico 7 – Grau académico	131
Gráfico 8 – Especializações	131
Gráfico 9 – Escola de Formação Inicial	132
Gráfico 10 – Outros cargos desempenhados actualmente	133

INTRODUÇÃO

Justificou-se esta investigação, por acreditarmos que a mesma poderá servir de reflexão para modificações no contexto educacional, particularmente na compreensão do fenómeno quer da motivação quer do mal-estar docente, auxiliando na melhoria da qualidade de vida profissional, e consequentemente pessoal, dos professores envolvidos. Reflexão essa que favoreça a procura de um ambiente de trabalho mais agradável e que proporcione um maior prazer a estes profissionais.

Neste trabalho pretendemos esclarecer alguns aspectos da profissão docente. Dado tratar-se de uma profissão que abrange um vasto leque de aspectos, não nos foi fácil escolher quais os pontos a debater, no entanto, pensamos que esta abordagem irá contribuir para mostrar, numa determinada vertente, o que é ser professor, com as várias problemáticas envolventes.

Assim, esta investigação teve como objectivo avaliar as variáveis de motivação (*Projecto Profissional do Professor; Empenhamento Profissional; Metas Profissionais; Expectativas de Sucesso Profissional; Motivação Intrínseca do Professor; Expectativa de Eficácia Profissional; Expectativa de Controlo dos Resultados e as Explicações Causais para o Sucesso e para o Fracasso*) e as variáveis de mal-estar (*Stress Profissional e Exaustão Emocional*).

Pretendeu-se também verificar a existência de correlação entre as variáveis de motivação ou satisfação (bem-estar) e as variáveis de insatisfação (mal-estar) dos professores de 1º Ciclo a leccionar no concelho das Caldas da Rainha no ano lectivo 2006/2007.

Este estudo teve ainda como finalidade verificar a relação existente entre as variáveis de motivação e as variáveis de mal-estar em estudo com as variáveis demográficas (Idade e Sexo) e as variáveis socioprofissionais (Anos de Serviço Docente).

Na primeira parte desta investigação, na revisão bibliográfica, começamos pela evolução histórica desta profissão para compreendermos melhor o porquê da fase em que se encontra na actualidade, nomeadamente com a apresentação do novo Estatuto da Carreira Docente e as implicações que dele decorrem. Segue-se depois uma explicação da educação do 1º Ciclo em Portugal e uma análise à profissão docente.

No segundo capítulo, definiremos os conceitos de motivação e satisfação, daremos a conhecer as grandes correntes históricas da motivação, apresentando ainda alguns estudos sobre a motivação para a profissão docente e referindo algumas teorias explicativas da motivação. Faremos a apresentação de algumas abordagens teóricas à satisfação no trabalho, bem como investigações realizadas segundo a Teoria Hierárquica das Necessidades de Maslow e a Teoria dos Dois Factores de Herzberg, abordando ainda a questão da satisfação profissional dos professores.

No terceiro e último capítulo da revisão bibliográfica, apresentaremos alguns estudos que referem as consequências da satisfação e da insatisfação no trabalho, referindo necessidades e valores, bem como a importância da auto-estima. Mencionaremos os factores e fontes de mal-estar, referindo alguns estudos sobre as relações entre o mal-estar e a motivação dos professores.

A segunda parte do nosso trabalho, relativamente à investigação empírica, apresenta dois capítulos.

No capítulo 1, designado por Enquadramento Metodológico, começaremos por enunciar as questões e objectivos de investigação; definiremos a população e amostra do estudo; apresentaremos o contexto em que o mesmo decorre, através da caracterização do concelho de Caldas da Rainha. Explicaremos os instrumentos de pesquisa e procederemos à apresentação dos dois questionários utilizados. Retrataremos ainda o procedimento e recolha de dados.

No capítulo 2 - Tratamento, Apresentação e Análise de Dados – faremos a caracterização da amostra (estudada a partir das seguintes variáveis: idade, sexo, anos de serviço docente, situação profissional actual, distância do seu domicílio familiar em relação à escola, habilitações académicas, escola de formação inicial e cargos desempenhados actualmente); o estudo das qualidades métricas das escalas; a análise descritiva dos resultados obtidos; verificaremos a influência das variáveis demográficas e socioprofissionais sobre as medidas de motivação e mal-estar e, ainda, as correlações entre as variáveis de motivação e as variáveis de mal-estar em estudo.

Na terceira e última parte desta investigação, designada por considerações finais, apresentaremos as principais conclusões do estudo, bem como outras conclusões e sugestões. Daremos a conhecer as principais limitações deste trabalho e apresentaremos ainda algumas questões que poderão configurar futuras investigações.

I PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO

“Professor, figura tutelar e guardião, ao mesmo tempo que refém do sistema educativo”

(Sousa, s/d).

Actualmente, os problemas que envolvem a profissão docente são imensos: da indisciplina dos alunos nas aulas, à violência nas escolas; da falta de condições de trabalho dos professores, à insuficiência de apoios por parte do Ministério da Educação e outras instituições; do trabalho intenso que envolve o “ser professor”, à desvalorização social da profissão... Enfim, podemos dizer que são vários os obstáculos a ultrapassar nesta profissão...

A nossa opção pela escolha deste tema foi suscitada por uma dupla motivação: por um lado, pela inquietação que sentimos quando ouvimos dizer que esta é uma profissão de risco em relação ao *stress*, sendo estes profissionais os que mais recorrem à ajuda psiquiátrica e psicológica e pelo facto do *stress* dos docentes ser um tema bastante abordado, tanto na sala de professores, como nos *media*; por outro lado, por verificarmos que existiam poucos estudos científicos relativos a este assunto.

Este estudo faz-nos uma pequena aproximação a um tema complexo, destinando-se, sobretudo, a professores. No fundo, queremos analisar a realidade daqueles que, nas escolas de hoje, enfrentam, a cada dia, as dificuldades de uma profissão com uma exposição cada vez maior ao *stress*.

De acordo com Esteve (1999) e Mattos (1994), a profissão docente é uma das profissões que origina maior desgaste psicológico, emocional e físico. A docência poderia tornar-se uma fonte de realização pessoal e profissional, contudo, por vezes, transforma-se numa profissão frustrante e todas as situações novas, que poderiam servir como uma motivação, passam a ser evitadas.

Assim, o professor tem revelado, cada vez mais, sentimentos de desilusão e de desencantamento constantes com a profissão, mostrando o quanto esta profissão está sujeita a situações de mal-estar.

Deste modo, esta situação tem como consequência um profissional da educação mais propício ao processo de mal-estar docente, pois são imensas as fontes que causam esta situação.

O tema da educação encontra-se muito em voga em Portugal, estando a surgir uma mudança de atitudes no nosso país, pois os portugueses apercebem-se cada vez mais da importância que esta temática constitui para uma real evolução do país (Cavaco, 1993).

Ao abordar o tema da educação, estamos a falar de um processo dinâmico e colectivo que pressupõe interacções múltiplas entre todos os intervenientes na comunidade educativa. As questões problemáticas da educação aparecem ao nível mais básico, sendo o professor aquele que está mais próximo e, conseqüentemente, aquele que poderá questionar e sentir necessidade de resolver problemas concretos relacionados com os seus alunos e que, de certa forma, o faz evoluir enquanto profissional da educação.

Constituindo um pequeno apanhado do tema discutido, esperamos que algumas dúvidas se esclareçam e que esta investigação seja impulsionadora para abrir discussão sobre o tema em questão.

1 – ENQUADRAMENTO DA EDUCAÇÃO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1.1 – Contexto social da profissão docente

A profissão de professor contém aspectos específicos que convém analisar, para assim compreender a motivação para a profissão docente na actualidade. Nomeadamente, a análise do contexto social em que o professor exerce a sua actividade é fundamental para compreender a sua motivação e realização no processo ensino-aprendizagem (McLaughlin e Esteve citados por Jesus, 1996a).

Embora, no passado, os professores do ensino primário e os párocos fossem os principais agentes culturais nas aldeias e vilas e os professores do ensino secundário pertencessem à elite social das cidades, esta situação já não ocorre no presente (Nóvoa, 1991a). Em 1996, Jesus referia que a imagem social dos professores estava em declínio, pois havia uma perda de prestígio que estava ligada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local.

De acordo com Oliver *et al.* (citados por Jesus, 1996a), os pais desencorajavam os seus filhos para virem a ser professores, tendo-se verificado que cerca de 50% não aconselhariam os seus filhos a seguir a carreira docente.

Nos anos 60 e 70, os países “industrializados” apresentavam como principal preocupação o combate ao analfabetismo e a democratização do ensino, através do alargamento da escolaridade obrigatória, a qual foi instituída em Portugal com a Reforma Veiga Simão. No entanto, esta situação traduziu-se na “massificação do ensino”, originando o aumento brusco do número de alunos, de escolas e, necessariamente, de professores¹ (Jesus, 1996a).

¹ Segundo as “Estatísticas da Educação” o número de professores quase quadruplicou durante o período de 1960/61 a 1986/87, passando de menos de 40.000 para mais de 150.000.

Segundo o autor anteriormente mencionado, esta situação contribuiu para que muitos alunos frequentassem a escola encarando-a, não como um direito ou um espaço de desenvolvimento pessoal e interpessoal, mas como uma obrigação, um dever, uma fonte de insatisfação e de incertezas, manifestando em relação a ela desinteresse, traduzido frequentemente em comportamentos de indisciplina que dificultam a actividade do professor na sala de aula e que contribuem para a sua falta de motivação profissional².

Simultaneamente, a profissão docente tornou-se pouco selectiva, levando a que muitos professores a exercessem sem habilitações específicas para o ensino, equivalendo a uma menor qualificação e preparação profissional dos professores, o que esteve na base do estereótipo “*qualquer um pode ser professor*”, embora permitisse o funcionamento da educação escolar com “mão-de-obra barata”. Além disso, muitos ingressavam nesta profissão de forma transitória, por falta de outras alternativas profissionais, e não por vocação ou como forma de realizar um projecto profissional anteriormente definido³.

Assim sendo, muitas das pessoas que ingressavam na profissão docente apresentavam uma baixa preparação e, provavelmente, baixa competência profissional, para além de uma reduzida motivação para a profissão docente.

Esta situação revela-se tanto mais problemática quando a opção principal parece ser a melhoria da qualidade de ensino (O.C.D.E., 1989/1992; Nogueira, Bastos & Mesquita, 1990; Sederberg & Clark, 1990; Teodoro, 1990; Carneiro, 1992; Abreu, 1994; Esteve, 1995 citados por Jesus, 1996a).

² Diversos estudos têm revelado que os professores sentem cada vez mais negativamente o facto de não conseguirem gerir os comportamentos dos alunos na sala de aula, sendo esta uma das maiores fontes de mal-estar para os professores (Goodall & Brown, 1980; Esteve, 1991; Estrela, 1992; Jesus, 1992a citados por Jesus, 1996a).

³ Esta situação é explicitada por Mercado (1987: 113) da seguinte forma: “*there was a time when teaching was considered a vocation (...). Today, however, there are some indicators which show that the teacher seems to have lost that vocation, that calling, that mission*”. No mesmo sentido, pronunciam-se Oliver *et al.* (1988: 122), nos seguintes termos: “*the ideal of service to your community, your country, your institution, or other people has been lost among the new generation of students in higher education*”.

De acordo com Cunha (citado por Clímaco, s/d), os quatro critérios que podem ser vistos como expressões operativas de qualidade no ensino são:

- “*Liberdade*” expressa-se na progressiva autonomia das escolas e no envolvimento da comunidade na sua gestão, na descentralização da administração, na liberdade de implementação de novos projectos educativos e na liberdade de escolha da sua escola.

- “*Igualdade*” corresponde a “acessibilidade da educação” e implica a identificação e a capacidade de dar resposta aos direitos do aluno, tais como estar preparado para aprender, ser compensado das desvantagens iniciais, ser apoiado para ter sucesso e encontrar motivações, ter alternativas nas ofertas e nas opções educativas.

- “*Participação*” encarada como o envolvimento nos processos de tomada de decisão e como um processo educativo e não como uma consequência da maturidade social, pessoal e política. Constitui uma dimensão intrínseca do processo educativo e atinge todos os que estão ligados ao serviço da educação – professores, alunos, pais, adultos que trabalham na escola, autoridades locais, interesses e agentes económicos e culturais, ou qualquer outro membro da comunidade.

- “*Eficiência*” diz respeito à qualidade ou excelência do que está disponível para todos. Está relacionada com a equidade e pressupõe a diversificação dos meios para responder à diversidade das necessidades, de modo a garantir o equilíbrio social e o desenvolvimento educativo num sistema organizado, forte e eficaz. Na opinião de Cunha (1989: 216 citado por Clímaco, s/d), “*a democracia sem eficiência, mais tarde ou mais cedo conduz à ignorância e à tirania*”.

Desejavelmente, aqueles quatro aspectos baseiam-se nas imagens mais visíveis da qualidade escolar – nas taxas de sucesso, na diminuição do abandono, na qualidade dos equipamentos educativos e no modo como são utilizados, no trabalho docente e na participação na vida da escola.

Esta perspectiva sobre a prioridade da educação escolar é definida por Esteve (1995: 253) da seguinte forma:

“el gran problema de la educación en la próxima década es la calidad de la enseñanza. Mientras que en los años anteriores se há desarrollado un impresionante esfuerzo cuantitativo que aspiraba a ampliar la infraestructura del sistema, ahora se trata de consolidar y dar calidad”.

Inclusivamente, num relatório da O.C.D.E., intitulado “As Escolas e a Qualidade”, vem explicitado que:

“A necessidade de melhorar a qualidade do ensino, do ensino primário e secundário em particular, está hoje no centro do debate político acerca do ensino, na maior parte dos países da O.C.D.E.” (1989/1992: 5)⁴.

Também em Portugal, já em 1986, a ênfase era colocada na qualidade do ensino, de acordo com os objectivos referidos na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, o Diploma sobre Autonomia das Escolas e o novo Regime de Gestão das Escolas vieram abrir a instituição Escola às diversas comunidades, verificando-se uma aproximação ao meio, o aparecimento de “parceiros” da educação, aparecimento de novas ofertas de formação, surgindo assim uma ***nova instituição escola***, se bem que em termos práticos não se verificassem as mudanças apresentadas pelos documentos mencionados.

Para a concretização deste projecto de reforma, o professor assume uma relevância fundamental (Abreu e Esteve citados por Jesus, 1996a). Neste sentido, Patrício (1989: 232) considera que a aposta na educação “*não pode deixar de ser a aposta no professor como o principal instrumento de realização da educação escolar*”, pois ele “*é um elemento-chave no funcionamento da escola e no êxito ou inêxito de todas as políticas educativas*”.

No entanto, o êxito da reforma educativa depende, não apenas dos professores, mas da acção conjunta destes com as famílias e as instituições da sociedade.

De acordo com Seabra (1992: 779):

“Dos professores depende, em grande parte, o êxito da reforma educativa, pois eles são os seus principais agentes. Desde que assumam a sua função com competência pedagógica e profissional, mas também com espírito de missão, em conjunto com as famílias e as instituições espirituais, morais e culturais da sociedade civil”.

⁴ Neste relatório é reconhecida a diversidade de significações que o termo qualidade pode comportar, mas todas elas apontam no sentido do aperfeiçoamento e do alcance dos objectivos preconizados.

A questão da qualidade em educação só nos finais dos anos 90 se tornou num tema recorrente no discurso político ou em textos oficiais de educação em Portugal. Todavia, a preocupação com as questões que lhe estão associadas era muito comum a nível internacional, desde os anos 70.

A educação de qualidade foi definida pela O.C.D.E. (1991, 1994) como aquela educação que garante a todos os jovens a aquisição de conhecimentos/saberes, capacidades, competências, habilidades e atitudes necessárias para aplicar na vida adulta.

A qualidade em matéria educativa não é um conceito explícito, sendo percepcionado como uma característica subjacente à condução, ou mesmo à justificação, de determinadas políticas como a “igualdade de oportunidades” os “recursos humanos e os equipamentos educativos”, a “qualificação de todos os envolvidos no processo educativo”, a “avaliação dos alunos” ou a “orientação escolar” (Clímaco, s/d).

Num questionário internacional promovido pela O.C.D.E., em 1984, sobre a qualidade dos Sistemas Educativos e os indicadores a utilizar na sua medida, tornou-se evidente a coexistência de diferentes interpretações do conceito de qualidade em Portugal, consoante as funções que os inquiridos desempenhavam no sistema social e no sistema educativo, e as suas expectativas.

De acordo com o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, para melhorar a qualidade da educação é preciso melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores, pois os mesmos só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas (Delors *et al.*, 1996).

Na opinião de Oliver *et al.* (citados por Jesus, 1996a), outro factor que contribuiu para a perda de prestígio da profissão docente diz respeito a profundas alterações nos valores sociais.

No passado, predominavam valores ditos intelectuais e humanistas, sendo valorizado o conhecimento, a reflexão, a profundidade na análise dos problemas, bem como a vocação e o espírito de missão. Assistimos a um predomínio de valores individualistas e economicistas.

Esta sobrevalorização do aspecto económico contribui para desvalorizações de profissões mal pagas, como é o caso da profissão docente, e para que muitos ingressem nesta profissão por falta de outras alternativas profissionais, pois as retribuições de muitas profissões para as quais são necessários graus académicos equivalentes são superiores.

Esteve (1991) defende que o estatuto social é constituído sobretudo com base em critérios económicos, estando a desvalorização social associada à desvalorização salarial.

Para muitos, só é professor quem não tem capacidade de ter um emprego melhor, isto é, segundo os valores actuais, mais bem remunerado. Esta situação traduz-se numa menor consideração e respeito por parte dos pais ou encarregados de educação, em relação aos professores. Além disso, o baixo salário pode levar a que alguns professores exerçam, em simultâneo, outras actividades remuneradas (Tibi citado por Jesus, 1996a).

Simultaneamente, o desenvolvimento dos meios de comunicação social, incluindo a Internet, para além de favorecer os valores economicistas e individualistas associados ao consumo, também permitiu o acesso à informação de forma mais fácil e atractiva para os jovens, contribuindo para uma desvalorização da função de transmissor de conhecimentos, tradicionalmente atribuída ao professor.

De acordo com Abreu (1994), a rápida evolução científica e tecnológica originou um maior ritmo da caducidade dos conhecimentos, levando a que o professor se sinta muitas vezes inseguro, não apenas quanto à actualização dos conhecimentos que apresenta aos seus alunos, como também quanto à durabilidade desses conhecimentos, pois estes podem ser substituídos, num futuro próximo, por outros mais “correctos” e úteis para os alunos.

A dificuldade que a escola tem tido em corresponder às mudanças que rapidamente se tem verificado na nossa sociedade, levou diversos autores a caracterizar a escola como estando “em crise”, “sem objectivos”, sendo inclusivamente proposto “acabar com a instituição escolar” ou “a morte da escola” (Illich, Pires, Reimer e Vaz citados por Jesus, 1996a).

Abreu (1994: 5) situa a “*crise da escola*” numa:

“crise mais global que atinge diversas estruturas da sociedade com responsabilidades educativas como a família, a igreja e o próprio estado e que radica fundamentalmente numa dificuldade em atribuir sentido a actividades e a processos educativos que não souberam renovar-se ou que não souberam acompanhar a dinâmica da evolução social, científica, tecnológica e cultural que se processa a uma velocidade quase desorientadora”.

Neste contexto, em vez das posições mais radicais que proclamam a “morte da escola”, deve-se procurar avaliar quais as mudanças necessárias para um novo sentido mais coerente ou consonante com a sociedade actual.

Na definição de um novo sentido para a escola e para o trabalho do professor, torna-se essencial a forma de alcançar o processo de ensino-aprendizagem e a relação pedagógica.

Actualmente, a relação pedagógica não pode ser formada segundo o *modelo transmissor-receptor*, isto é, limitada à relação necessária para transmitir e receber os conteúdos programáticos do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Jesus (1996a), a educação deve ter em conta o ritmo das alterações sociais, a velocidade em que a informação circula e o seu tempo de validade. A escola centrada apenas no saber enciclopédico, na transmissão e assimilação de conteúdos programáticos, dever dar lugar a um ensino centrado nos objectivos e nos processos de aprendizagem, responsabilizando os alunos pelos conteúdos desta.

Inclusivamente, tem-se vindo a defender que a educação escolar deve ser orientada, não para uma “aprendizagem constituída”, mas para uma “aprendizagem constituinte” (Patrício citado por Jesus, 1996a), ou seja, aprender a aprender, de forma a permitir ao aluno uma maior flexibilidade cognitiva e comportamental nas respostas à diversidade e imprevisibilidade das situações quotidianas dos nossos dias (Martins, Duatr, Gonçalves & Nogueira citados por Jesus, 1996a).

Esta situação é explicada por Esteve e Fracchia (citados por Jesus, 1996a) nos seguintes termos:

“teachers, for the first time in hidtory, now have the task of preparing pupils for a society which does not yet exist and which the outlines are still fluid”.

A mudança do sentido da escola ou dos objectivos da educação escolar deve ser obrigatoriamente acompanhada pela mudança no perfil do professor, que não pode ser um simples transmissor de conhecimentos de forma expositiva, mas antes ser um facilitador da aprendizagem dos alunos, ajudando-os a aprender por si próprios.

Nóvoa (1992b) defende uma “pedagogia da situação” ou “do imprevisível”, orientada para a “gestão de oportunidades. Nóvoa (1992b: 82) considera inadequada a concepção da Pedagogia como “*ciência da certeza*”, do pré e do pós-intervenção educativa, em que é privilegiada a planificação e a avaliação, num “*esforço para reduzir as margens de imprevisibilidade*”. Em alternativa, defende que a acção do professor deve incidir no “*aqui e agora do quotidiano educativo*”, pressupondo que “*a educação não é unicamente um acto racional, mas também, dramático*”.

Num esforço de sistematização das novas funções da escola, Patrício (citado por Jesus, 1996a) distingue entre as seguintes funções: *pessoal*, que se refere à realização do educando como sujeito; *social* ou de integração do educando na sociedade; *cívica*, pois deve tornar o educando consciente das estruturas institucionais; *profissional* ou de orientação para o sistema de ocupações úteis da sociedade; *cultural*, pois deve integrar o educando no património da comunidade; *suplência da família* ao ocupar-se educativamente das crianças e dos jovens.

De acordo com Teodoro (1992), a concretização destas funções exige que a escola não seja somente unidimensional ou centrada nas disciplinas curriculares, devendo também assentar uma dimensão extracurricular que estabeleça a ligação entre a vida dentro e fora da escola. Para além desta orientação que implica a ligação da escola ao meio, têm sido apontadas orientações mais específicas para a escola, nomeadamente, a diferenciação do seu papel relativamente a outras instituições educativas, como sejam a família, os meios de comunicação social e as organizações socioculturais.

Assim, de acordo com as reformas que se pretendem implementar nos sistemas educativos de diversos países e com um novo sentido requerido para a escola na sociedade actual, os professores são actualmente confrontados com novos deveres, exigências e funções.

As novas responsabilidades atribuídas ao professor representam uma sobrecarga de trabalho, pois, para além do trabalho na sala de aula, o professor deve ainda organizar actividades extra-curriculares, supervisionar as actividades de enriquecimento curricular, preparar aulas, corrigir e avaliar os trabalhos dos alunos, receber pais ou encarregados de educação, participar em várias reuniões de professores, ocupar-se de problemas administrativos da escola (elaboração do mapa do leite escolar e das refeições dos alunos, mapa das presenças das assistentes operacionais e dos professores das actividades de enriquecimento curricular) ...

Face a esta variedade de tarefas, os professores têm dificuldade em definir e delimitar os objectivos e prioridades na sua actividade profissional, ainda mais porque não participaram na concepção das novas funções. Esta situação tem sido traduzida pelos autores como “crise de identidade” (Guerra, 1983; Cole, 1985; Abraham, 1988; Nóvoa, 1989; Teodoro, 1990; Esteve, 1991; Maceda, 1994) ou “crise da função docente” (Vila)⁵.

Para a crise da profissão docente tem também sido apontado, como um dos factores principais, a imagem social desta profissão e da educação escolar (Esteve, 1995).

1.1.1 – Estatuto da Carreira Docente⁶

No Programa do XVII Governo Constitucional reafirma-se a ideia de que os educadores e professores são os principais agentes da educação escolar.

O trabalho organizado dos docentes nos estabelecimentos de ensino constitui o principal recurso de que dispõe a sociedade portuguesa para promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens.

⁵ Autores citados por Jesus, 1996a.

⁶ Legislação Consultada: Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril; Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro; Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro – Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário; Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro.

De acordo com o Ministério da Educação, tornou-se necessário, por isso, que o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário fosse, antes de mais, um instrumento efectivo de valorização do trabalho dos professores e de organização das escolas ao serviço da aprendizagem dos alunos.

O Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (posteriormente designado por Estatuto da Carreira Docente), aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, e depois substancialmente alterado pelo Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro, cumpriu a importante função de consolidar e qualificar a profissão docente, atribuindo-lhe o reconhecimento social de que é merecedora. No entanto, com o decorrer do tempo e pela forma como foi apropriado e aplicado, acabou por se tornar um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, transformando-se num factor de degradação da função e da imagem social dos docentes.

Para isso contribuiu a forma como se concretizou o regime de progressão na carreira, que deveria depender do desenvolvimento das competências e da avaliação de desempenho dos professores e educadores. Contudo, a formação contínua, em que o país investiu avultados recursos, esteve separada do aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas relevantes para o exercício da actividade docente. Da mesma forma, a avaliação de desempenho, com raras excepções apenas, converteu-se num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo.

Nestas condições, a progressão na carreira passou a depender essencialmente do decurso do tempo, o que permitiu que docentes que permaneceram afastados da actividade lectiva durante a maior parte do seu percurso profissional tenham chegado ao topo da carreira. Daí a necessidade de ser criado o Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, que estabelece um novo regime de avaliação dos docentes.

À indiferenciação de funções, determinada pelas próprias normas da carreira, veio juntar-se um regime que tratou de igual modo os melhores profissionais e aqueles que cumprem minimamente ou até imperfeitamente os seus deveres.

Nestes moldes, não foi possível exigir dos professores com mais experiência e maior formação, usufruindo de significativas reduções das suas obrigações lectivas e das remunerações mais elevadas, que assumissem responsabilidades acrescidas na escola.

Antes pelo contrário, pois permitiu-se até que as funções de coordenação e supervisão fossem desempenhadas por docentes mais jovens e com menos condições e preparação profissional para as exercer.

De acordo com o Decreto-Lei nº 15/2007 (de 19 de Janeiro), isto originou um sistema que não criou nenhum incentivo, nenhuma motivação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas pedagógicas ou se empenhassem na vida e organização das escolas.

Por estas razões, o Governo considerou a necessidade de uma profunda alteração do Estatuto da Carreira Docente como um imperativo político que cumpre através do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro. Em primeiro lugar, trata-se de promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação, pois o seu trabalho, para que produza melhores resultados, não pode ser atomizado e individualizado.

A definição de um regime de avaliação que distinga o mérito tornou-se questão essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da auto-estima e motivação dos professores, satisfazendo desse modo um dos objectivos expressos no Programa do XVII Governo Constitucional.

Para o mesmo objectivo converge a integração no Estatuto da Carreira Docente de uma nova codificação de direitos e deveres que consagra, em termos inovadores, os direitos à colaboração, à consideração e ao reconhecimento da autoridade dos professores pelos alunos, suas famílias e demais membros da comunidade educativa, e especifica os seus deveres relativamente aos diferentes agentes e parceiros dessa comunidade.

1.2 – A educação do 1º Ciclo em Portugal (dos 6 aos 9 anos)⁷

O ensino básico corresponde à escolaridade obrigatória, englobando o período que vai desde o 1º ao 9º ano de escolaridade e divide-se em três ciclos: o 1º Ciclo (do 1º ao 4º ano), o 2º Ciclo (5º e 6º ano) e o 3º Ciclo (do 7º ao 9º ano).

Na verdade, o ensino básico é um conceito relativamente recente. Resulta de uma fusão de três tradições de escolaridade muito diferentes: a escola primária, a escola preparatória e o ciclo unificado da escola secundária.

Ao actual 1º Ciclo equivale o ensino primário ou elementar tradicional, constituído desde a Idade Média, sob o controlo da Igreja, e transformado numa rede nacional de escolas públicas pelo Marquês de Pombal em finais do século XVIII, sob a influência do Iluminismo (Nóvoa, 1987). Apesar desta longa tradição, a taxa de escolarização só atingiu os 100% em final da década de 60 do século XX.

No plano da organização curricular e escolar, em cada escola, os alunos estão organizados em turmas por anos de escolaridade, sob a responsabilidade de um único professor (regime de monodocência), podendo este ser coadjuvado em áreas específicas actualmente designadas como actividades de enriquecimento curricular (Educação Musical, Educação Física, Inglês...) ou em função dos alunos integrados na turma (Educação Especial). Nas escolas com poucos alunos as turmas são menos homogéneas, podendo mesmo incluir alunos dos quatro anos de escolaridade nos casos, embora cada vez menos frequentes, em que existe apenas uma única turma.

O currículo é programado a nível nacional e está definido em normativos legais de aplicação obrigatória. Baseia-se na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, incluindo também áreas como música, desenho, trabalhos manuais e educação física.

A rede nacional de escolas primárias públicas é extremamente diversificada. As escolas rurais são geralmente edifícios de uma única sala de aula com escassos materiais de ensino e fracos equipamentos. No ano de 1976, 51,2% das escolas primárias públicas eram ainda edifícios com uma única sala de aula (Sampaio, 1980).

⁷ Fonte consultada: [Relatório do Estudo](#) "A Educação das Crianças dos 0-12 anos" apresentado pelo Conselho Nacional de Educação.

Dado o processo progressivo de urbanização, muitas escolas primárias têm encerrado nas áreas rurais, dinâmica que se acentuou nos últimos anos, no âmbito de políticas de reorganização da rede escolar com a criação de escolas básicas integradas (escolas onde funcionam os três ciclos do ensino básico) e a constituição de novas unidades de gestão de base territorial (agrupamentos de escolas e/ou centros escolares).

Nas áreas urbanas, sobretudo nas periferias das maiores cidades, existem escolas primárias com centenas de alunos. Dada a falta de espaço disponível, muitas têm funcionado em regime duplo, implicando a redução do tempo lectivo dos alunos que frequentam a escola só de manhã ou só de tarde.

No entanto, a diminuição gradual do número de crianças resultante da redução da taxa de natalidade tem vindo a aliviar este problema. De facto, o número de crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico diminuiu drasticamente nos últimos 30 anos.

Assim (ver Quadro 1), o número de alunos inscritos no 1º Ciclo passou de 874262, em 1985-1986, para 498971 em 2006-2007, ou seja o número de alunos em 2006-2007 corresponde a um pouco mais de metade (57%) do número de alunos existente em 1985-1986.

Quadro 1- Alunos inscritos no 1º Ciclo do Ensino Básico

Anos	Público	Privado	Total
1985-1986	817981	56281	874262
1990-1991	616410	53115	669525
1995-1996	505514	47210	552724
2000-2001	483329	52 251	535580
2006-2007	446870	52101	498971

Fonte: GEPE, ME: www.gepe.min-edu.pt (acesso em 07/09/25)

Cerca de 90% dos alunos frequentavam as 6298 escolas públicas existentes, as quais constituíam cerca de 92% do total dos estabelecimentos de ensino do 1º Ciclo.

Existiam, no total, 6818 escolas, das quais 519 eram privadas. Nestas escolas e no mesmo ano estavam ao serviço 33944 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Cerca de 92% (31209) trabalhava em escolas públicas (ver Quadro 2).

Quadro 2 – Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em serviço (2006-2007)

	PUBLICO	PRIVADO	TOTAL
Funções lectivas	29150	2550	31700
Funções não lectivas	2059	185	2244
TOTAL	31209	2735	33944

Fonte: GEPE, ME: www.gepe.min-edu.pt (acesso em 07/09/25)

O contexto demográfico em que a educação está a ser assegurada é marcado por uma acentuada redução das taxas de natalidade e de mortalidade, com o conseqüente envelhecimento da população, só parcialmente compensado com crescentes fluxos imigratórios.

O período etário dos 0 aos 12 anos pode ser dividido em quatro fases, cada uma com características específicas no que respeita à provisão da educação.

A primeira fase (dos 0 aos 2 anos) corresponde ao período em que não existe qualquer dispositivo institucional de educação formal. A educação destas crianças é entendida como pertencendo à esfera privada da família, não cabendo na responsabilidade do Estado como provisor da educação, nem existindo oferta relevante no âmbito da sociedade civil. A intervenção estatal reduz-se ao apoio social à família (amas e creches ou infantários). A cobertura da rede formal deste tipo de cuidados não chega a 30% da população etária dos 4 meses aos 3 anos.

A segunda fase (dos 3 aos 5 anos) abrange a educação de infância institucionalizada em estabelecimentos próprios e com docentes especializados, é de implantação recente, não está incluída no âmbito da escolaridade obrigatória, mostra uma taxa de escolarização crescente que se aproxima dos 80%, com uma forte percentagem de estabelecimento privados, e rege-se por orientações curriculares formalmente definidas pelo Ministério da Educação. A articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico (Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 8º).

A terceira fase (dos 6 aos 9 anos), designada de 1º Ciclo do ensino básico, e que interessa ao nosso estudo, corresponde ao ensino primário ou elementar lentamente massificado ao longo dos séculos XIX e XX, integra a escolaridade obrigatória, é assegurado por professores com formação profissional específica que trabalham em regime de monodocência (eventualmente coadjuvada), numa rede muito atomizada de escolas (muitas vezes com pouco mais de uma dezena de alunos numa única turma) maioritariamente públicas, com um currículo nacional detalhadamente especificado centrado no ensino da leitura, da escrita e do cálculo.

A quarta fase (dos 10 aos 12 anos), designada de 2º Ciclo do ensino básico resulta da fusão dos dois primeiros anos do antigo ensino secundário (liceal e técnico), massificou-se apenas no último quartel do século XX, quando passou a integrar-se na escolaridade obrigatória, funciona em estabelecimento de ensino de dimensão média (em regra com algumas centenas de alunos), com docentes de formação académica de tradição universitária, leccionando um currículo nacional segmentado em disciplinas desenvolvidas a partir da matriz dos campos do saber universitário.

Globalmente considerado, o período em causa carece de uma política integrada de desenvolvimento educativo para esta faixa etária, que elimine ou reduza as discrepâncias identificadas, nomeadamente no que respeita à organização do currículo e à formação e estatuto dos professores.

1.3 – A profissão de professor

Ser professor pressupõe a tomada de decisões pessoais e individuais constantes, embora sempre pautadas por normas colectivas elaboradas por outros profissionais ou regulamentos institucionais. Apesar de se exigir dos professores uma capacidade criativa e de tomada de decisões, boa parte da sua energia acaba por ser direccionada na procura de solução de problemas de adequação com as normas estabelecidas exteriormente.

Mesmo que o docente não possa descrever a acção educativa como construção autónoma, há sempre a hipótese de reflectir sobre o papel que desempenha neste processo.

O professor deve ser um sujeito com capacidade para utilizar o seu conhecimento e a sua experiência com o objectivo de se desenvolver em contextos pedagógicos práticos pré-existent.

Além disso, envolve a discussão e elaboração de novos processos de formação, inclusive de se estabelecerem novas habilidades e saberes para esse novo profissional.

O papel dos professores é, hoje, mais complexo e mais difícil do que no passado. Para desempenhar eficazmente o seu papel, o professor tem de actuar a diversos níveis: conduzir o processo de ensino-aprendizagem, avaliar os alunos, contribuir para a construção do projecto educativo da escola e para o desenvolvimento da relação da escola com a comunidade (Ponte, 2002).

Embora os professores estejam presentes em todos os discursos sobre educação, tem-se verificado que, a partir dos anos 90, se reforçaram, a diversos níveis, processos de exclusão dos professores.

Cada vez mais, um pouco por toda a parte, políticos e intelectuais juntam as suas vozes apregoando por uma dignificação dos professores, por uma valorização da profissão docente, por uma maior autonomia profissional, por uma melhor imagem social, etc.

Nos vários programas políticos, nos documentos dos "especialistas" da União Europeia ou na literatura produzida pelos investigadores, reencontramos a importância dos professores nos "desafios do futuro".

Os professores voltam a estar no centro das preocupações políticas e sociais, por várias razões: porque lhes compete formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento económico; porque lhes cabe formar as gerações do século XXI; porque devem preparar os jovens para a sociedade da informação e da globalização... (Nóvoa, 1999).

Nóvoa (s/d)⁸ é da opinião que os professores estão hoje sujeitos a um conjunto de pressões sociais e políticas, que põem em causa a sua própria identidade profissional. Sem explicar pormenores, o autor aponta três destes processos contraditórios:

- Em primeiro lugar, a existência de um controlo mais apertado sobre o trabalho docente, devido a uma maior visibilidade pública dos professores e a um reforço dos dispositivos institucionais de avaliação, o que contradiz a retórica corrente sobre a autonomia profissional.

⁸ In: http://www.dgidec.min-edu.pt/revista/revista8/pdf/lugar_professores.pdf

- Em segundo lugar, a desvalorização efectiva dos professores, sobretudo no que diz respeito às suas condições de trabalho, originada em grande medida pelas políticas economicistas dos últimos anos, o que contradiz a retórica sobre a melhoria do estatuto e do prestígio profissional.
- Em terceiro lugar, a intensificação do trabalho docente, no quadro das perspectivas de racionalização do ensino, que dificulta a partilha de experiências e a reflexão colectiva sobre a acção pedagógica, o que contradiz a retórica dos professores como profissionais reflexivos.

Já em 1987, no relatório da O.C.D.E., vinha contemplado que um dos papéis do professor seria responder aos anseios dos pais no que concerne à eficácia do ensino, à necessidade social de assegurar um acesso mais largo à educação, às exigências de uma participação democrática no seio dos estabelecimentos escolares.

O professor depara-se constantemente com situações problemáticas. Os problemas que surgem são, de um modo geral, enfrentados com boa vontade e bom senso baseados na sua experiência profissional, mas, frequentemente, isso não chega para os resolver. Daí a necessidade do professor se envolver em investigação que o ajude a lidar com os problemas da sua prática diária.

Perante os desafios actualmente colocados aos professores, estes são solicitados a desempenhar tarefas que reclamam uma formação global que contemple: *uma vertente científica*, de actualização ao nível dos conteúdos disciplinares educativos; *uma vertente pedagógica*, de aperfeiçoamento de competências no domínio das didácticas inerentes aos diversos processos e metodologias de ensino-aprendizagem; *uma vertente de formação pessoal*, de desenvolvimento e alteração de atitudes e cognições, nomeadamente no que respeita a aspectos relacionais da interacção educativa; e *uma vertente investigativa e de inovação*⁹.

⁹ Fonte consultada:

http://www.ccisp.pt/documentos/bolonha/ccisp/pareceres/Bolonha_Formacao_Professores_ultima_versao.doc

Alarcão (2001) defende que um bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em estreita relação com a sua função de professor. Justifica esta ideia nos seguintes termos:

“Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didácticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.” (Alarcão, 2001: 5).

Cavaco (1991) considera o professor um actor social empenhado, interveniente, que de modo multifacetado se integra na sociedade do seu tempo.

Nesta perspectiva, o professor deverá possuir qualificações e competências necessárias para o desempenho profissional docente e para a aprendizagem ao longo da vida, com base num projecto de formação que contemple:

1. Uma dimensão profissional, social e ética da actividade docente;
2. Uma dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem num quadro de uma relação pedagógica de qualidade;
3. Uma dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade;
4. Uma dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, incorporando a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional;
5. Uma dimensão de investigação e de agente de inovação pedagógica, tendo em conta o papel reflexivo e criador no processo educativo.

Estas cinco dimensões são os alicerces ou grandes valores da prática docente e estão contempladas no Perfil Geral de Desempenho, Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto.

O Relatório Mundial da UNESCO sobre educação indicava, em 1995, que no mundo inteiro mais de 53 milhões de pessoas se dedicavam ao ensino, dos quais metade no nível primário e um terço no secundário.

Tudo mostra que, desde então, esse número tenha vindo a aumentar. Por um lado, porque a educação se expande em alguns países e, por outro, porque a exigência da educação permanente cresce com o desenvolvimento social. Mas, para além dessa expansão quantitativa, assiste-se actualmente a uma interrogação do papel do docente.

Ainda segundo o relatório da UNESCO, depois de um longo período em que o docente foi relegado para uma posição subordinada, não só relativamente às suas condições de trabalho, mas também do ponto de vista pedagógico, actualmente observa-se uma importante revalorização da sua posição e do seu papel.

Diversos estudos sublinham que o docente não deve limitar-se exclusivamente à transmissão de conhecimentos, mas também constituir-se como um orientador dos seus alunos para encontrar, organizar e processar o saber.

Para isso, deve estar em condições de adaptar a sua relação com os estudantes, convertendo-se num “companheiro/amigo”, ajudando-os a encontrar, a organizar e a utilizar adequadamente os seus conhecimentos.

É necessário que favoreça a aquisição das técnicas básicas: bom domínio da leitura, da escrita e do cálculo. No entanto, também deve sensibilizar os jovens e incutir-lhes o espírito de harmonia entre a escola e a comunidade.

O professor deve ser um transmissor da cultura e do saber e consciencializar os alunos na sua integração na comunidade mundial, favorecendo, por exemplo, o desenvolvimento de aptidões criativas e o espírito crítico.

Ainda de acordo com o relatório da UNESCO, para conseguir realizar estas tarefas, os docentes devem assegurar o seu desenvolvimento pessoal, especialmente através do aperfeiçoamento dos seus conhecimentos e aptidões pedagógicas.

Os professores devem ter consciência dos valores e atitudes, das quais depende o funcionamento de uma sociedade humana harmoniosa. Devem ainda participar activamente na vida social.

Para além disso, é necessário que saibam aconselhar individualmente os alunos e conheçam diferentes metodologias de ensino indicadas a cada situação.

É verdade que actualmente se exige cada vez mais ao docente, logo é necessário fazer uma análise integral do problema, começando pelo recrutamento e formação inicial dos docentes.

Como referiu Nóvoa, em 2007, na sessão de abertura do 9º Congresso Nacional dos Professores:

“Quem escolheu ser professor, escolheu a mais impossível, mas também a mais necessária, de todas as profissões. E sabe que não vale a pena acreditar que podemos tudo, que podemos tudo transformar. Não podemos. Mas podemos alguma coisa. E esta alguma coisa é, muitas vezes, a “coisa decisiva” na vida das nossas crianças e dos nossos jovens.”

2 - MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO

2.1 – Definição dos conceitos: Motivação e Satisfação

Estes dois conceitos - Motivação e Satisfação - básicos em Psicologia das Organizações confundem-se bastante, tendo a confusão entre os seus significados dominado as organizações e as universidades.

Trata-se de dois conceitos distintos, contudo, na prática surgem muitas vezes correlacionados, originando confusões teóricas e organizacionais sobre as relações de causa e efeito.

Actualmente é atribuído um estatuto cognitivo à motivação, enquanto as teorias da satisfação têm uma componente predominantemente afectiva. Ainda que relacionadas, se a motivação, enquanto entidade cognitiva, é a primeira causa da satisfação, entidade emocional, então isto implicará que qualquer gestor se deve preocupar sobretudo com a gestão da motivação pois, uma gestão eficaz da motivação das pessoas induzirá, com maior probabilidade, níveis adequados de satisfação e de produtividade.

A satisfação no trabalho tem sido conceptualizada como uma emoção ou como uma atitude. Em qualquer dos casos trata-se de um constructo que visa dar conta de um estado emocional positivo ou de uma atitude positiva face ao trabalho e às experiências em contexto de trabalho.

Os teóricos que analisam a motivação definem-na sob vários aspectos. De um conjunto de termos como: necessidades, predisposição e esforço todos admitem o mesmo significado - motivação.

A palavra motivação deriva do latim *motivus, motivare* cujo significado é mover. No sentido original, a palavra representa o processo através do qual o comportamento humano é incentivado ou estimulado por algum tipo de motivo ou razão (Maximiano, 2004). Dentro desta mesma linha de pensamento, Vergara e Gil (citados por Maximiano, 2004) afirmam que a motivação está ligada a uma energia ou força que impulsiona as pessoas em direcção a alguma coisa, sendo uma consequência de necessidades não satisfeitas.

Hersey e Blanchard (1986)¹⁰ são da opinião que a motivação das pessoas irá depender da intensidade dos seus motivos. Na perspectiva desses autores, necessidades equivale a motivos, sendo que a partir desse contexto, o termo necessidade passa a significar simplesmente algo dentro do indivíduo que o predispõe a agir (Behr, 2004).

A motivação é “*algo que activa e orienta o comportamento humano*” (Silva, 1997: 9).

Existem autores que associam a motivação e auto-controlo ao tipo de organização em que trabalham. Para Bilhim (1996: 259):

“A motivação é a vontade de exercer elevados níveis de esforço para que a organização alcance os seus objectivos, esforço esse que é condicionado pela forma como a organização satisfaz algumas necessidades dos indivíduos”.

Há ainda alguns autores que fazem a distinção entre *motivo* e *motivação*.

“ (...) Os motivos seriam disposições pessoais específicas, ou seja, traços de personalidade, enquanto que por motivação se deveria entender o complexo das variáveis situacionais e organismicas que explicam a activação geral e a orientação da experiência e comportamento dos indivíduos” (Jesuíno, 1987: 38).

Segundo alguns estudos realizados, parece haver uma diferença entre os indivíduos que executam o mesmo tipo de tarefas, existindo sempre uns que, pelas suas capacidades e pela sua motivação, desempenham de forma mais satisfatória a sua actividade do que os outros. Lévy-Leboyer citado por Jesus (2000: 26) defende que:

“A falta de motivação não é, nem uma qualidade individual, nem uma característica do trabalho: não existem indivíduos que estejam sempre motivados nem cargos igualmente motivadores para todos (...) resulta da relação que se estabelece entre cada indivíduo e o seu cargo específico”.

Esta falta de motivação é gerada por factores conjunturais globais, como sejam as profundas alterações tecnológicas, sociais e económicas e por factores específicos à profissão.

¹⁰ Autores citados por Maximiano (2004).

O estudo das motivações é o estudo dos factores que controlam o desencadear de um comportamento. Estes factores distinguem-se em diversas variáveis: aquelas que podem ser inatas ou adquiridas e vão controlar o indivíduo durante toda a sua vida; aquelas que são transitórias e que, tal como o nome indica, regulam os estados transitórios do indivíduo e que podem durar apenas uns segundos ou umas horas.

A partir do controlo destas variáveis motivacionais é que a conduta adquire uma direcção que visa um fim objectivo e susceptível de alterar o estado do sistema (Bilhim, 1995).

A motivação é um factor interno que influencia o comportamento humano sendo, por isso mesmo, muito complexo mas decisivo para a produtividade de uma organização, assim como para a realização individual.

Os conceitos **Motivação** e **Satisfação** continuam ainda a confundir-se nas nossas organizações. De forma a compreender as relações que se estabelecem entre as pessoas é necessário conhecer minimamente o que motiva o seu comportamento.

Não existe um conceito específico para a definição de motivação, mas podemos constatar que é algo que está dentro das pessoas e que as leva a realizar uma determinada tarefa. No contexto organizacional, a motivação deve ser considerada uma base fundamental para todo e qualquer processo de mudança.

O conceito motivação tem sido usado com diferentes sentidos. De um modo geral, motivação é tudo aquilo que impele o sujeito a agir de determinada forma ou pelo menos que origina um comportamento específico (Kast e Rosenzweig citados por Chiavenato, 1990).

A resposta à motivação é dada em termos de forças activas e impulsionadoras e em esforço, tendo em vista a realização de objectivos.

Existe na motivação um desejo de ultrapassar obstáculos e ir mais longe, o que faz com que o indivíduo satisfeito não esteja necessariamente motivado. Em contrapartida, um indivíduo motivado é sempre um indivíduo satisfeito com o seu papel (Chiavenato, 1990).

Os conhecimentos científicos levavam à atribuição de um estatuto cognitivo à motivação. Todas as teorias da motivação com confirmação empírica são teorias cognitivas (Teoria da Equidade, Teoria das Valências – Instrumentalidade – Expectância, Teoria da Aprendizagem Social, Goal-Setting), enquanto as teorias da satisfação têm uma componente essencialmente afectivo-emocional (Locke citado por Jesus, 1996a).

2.2 – Um século de motivação na gestão das pessoas

O aparecimento das novas organizações de trabalho, com o começo da Revolução Industrial, despertou o interesse em torno dos aspectos que levariam ao aumento da produtividade humana. Procurou-se compreender quais os factores capazes de levar os trabalhadores a caminhar em direcção aos objectivos da organização, tornando-os colaboradores eficientes e eficazes.

Ao longo de um século, vários estudos foram realizados na tentativa de desvendar o fenómeno da motivação humana nas organizações a partir de uma análise das correntes que surgiram e que são apresentadas esquematicamente no Quadro 3.

Quadro 3 – Grandes Correntes Históricas da Motivação (Queiroz, 1996)

<i>ÉPOCA</i>	<i>CORRENTE/ AUTOR</i>	<i>CARACTERÍSTICAS</i>	<i>FATOR DE MOTIVAÇÃO</i>	<i>NECESSIDADE DOMINANTE</i>
1900	Taylorismo	Divisão entre planeamento e execução. Especialização. Racionalização.	Punições e recompensas pecuniárias.	Fisiológicas
1924	Relações Humanas	Homem comporta-se de acordo com as normas do grupo informal.	Relações interpessoais.	Sociais
1954	Maslow	Hierarquia das necessidades humanas: a cada momento há uma necessidade insatisfeita predominante.	Perspectiva de satisfação da necessidade dominante.	Hierarquia das necessidades

1959	Herzberg	Divisão entre factores higiénicos e motivacionais.	Enriquecimento do trabalho.	Estima Auto-realização
1960	McGregor	Duas formas de encarar o trabalhador: Teoria X e Teoria Y.	Autonomia, desafios.	Estima Auto-realização
1964	Vroom	Pessoas com as mesmas necessidades predominantes poderão não se sentir motivadas da mesma forma.	Expectação, instrumentalidade e valência.	Estima
1960-1970	Democracia industrial na Noruega	Organização como sistema aberto reflecte os novos valores que surgem na sociedade.	Sede de novos valores.	Valor social do momento
1950	Logoterapia	Busca do sentido na vida como principal força motivadora do ser humano.	Busca da realização de um sentido.	Meta-necessidades Auto-realização
1975	Programação Neurolingüística	Melhoria da relação interpessoal e da eficácia no alcance de objectivos através de técnicas de comunicação e de programação pessoal.	Comunicação sem vícios, atitude positiva.	Estima
1990	Coaching	Técnica behaviorista para gerenciamento do desempenho.	Reforços positivos.	Estima
1990	Energização	A qualidade e a produtividade decorrem de uma energia positiva - Zapp!	Participação, comunicação eficaz, autonomia e reconhecimento.	Estima Auto-realização

2.3 – Estudos sobre motivação para a profissão docente

Não poderíamos deixar de concordar com Jesus (1996a) quando refere que, antes de iniciar uma investigação em qualquer domínio é imprescindível proceder à revisão dos estudos anteriores para conhecimento dos tópicos estudados, das teorias que estiveram na base desses estudos, das metodologias utilizadas e dos resultados obtidos.

Só assim uma nova investigação poderá constituir um avanço ou apresentar novos contributos para a clarificação de um problema.

Da análise global dos estudos sobre a motivação dos professores, constatámos que a quase totalidade deles só foram realizados a partir dos anos 80 e, que na sua maioria, não foi assumido qualquer enquadramento teórico, nem foram realizados estudos de campo, limitando-se muita da literatura publicada ou das comunicações apresentadas em congressos à apresentação de opiniões de intervenientes sobre aspectos parcelares da motivação dos professores, nomeadamente a importância de incentivos salariais.

A grande maioria dos estudos realizados incide sobre as motivações dos professores do 2º e 3º Ciclo e Secundário, daí o nosso interesse em desenvolver esta temática direccionada para os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Não podemos esquecer que, tal como refere Delors (2001), melhorar a qualidade do ensino e a motivação dos professores deve ser uma prioridade em todos os países. O mesmo autor indica-nos algumas medidas para o conseguir: *recrutamento* (melhorar a selecção, alargando a base de recrutamento através duma busca mais activa de candidatos); *formação inicial* (esta formação deverá incidir sobretudo nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos/aprender a viver com os outros; aprender a ser); *formação contínua* (de maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial); *professores de formação pedagógica* (apostar no recrutamento e aperfeiçoamento dos professores de formação pedagógica para que possam vir a contribuir para a renovação das práticas educativas); *controlo* (convém reflectir nos meios de identificar e recompensar os bons professores); *gestão* (reformas dos sistemas de gestão podem libertar os professores de tarefas administrativas que os ocupam diariamente); *participação de agentes exteriores à escola* (associar diferentes parceiros ao processo pedagógico); *condições de trabalho* (deve haver maior empenho para manter a motivação dos professores, oferecendo-lhes condições de trabalho satisfatórias e remuneração comparável à das outras categorias profissionais que exigem um nível de formação equivalente) e *meios de ensino* (meios de ensino com qualidade podem ajudar os professores com formação deficiente a melhorar, quer a sua competência pedagógica quer o nível dos próprios conhecimentos).

Embora a investigação em torno da problemática da motivação docente seja relativamente recente, existem algumas abordagens especificamente viradas para a motivação e que procuram verificar a aplicabilidade das conclusões das teorias da motivação no trabalho aos contextos escolares.

Em geral, essas pesquisas têm sido realizadas em países de língua inglesa, com especial incidência nos Estados Unidos. São apresentadas, seguidamente, algumas dessas pesquisas.

Estudo de Kaufman

Kaufman (1984) recorreu à abordagem bifactorial de Herzberg para levantar a hipótese de haver professores predominantemente estimulados por factores de satisfação, como o reconhecimento, a auto-realização e a responsabilidade (*motivation seekers*) e outros predominantemente estimulados por factores de contexto, como o salário, as condições de trabalho ou a supervisão (*hygiene seekers*).

Neste sentido, estabeleceu dois objectivos essenciais para a sua pesquisa: identificar grupos de professores “*motivation seekers*” e “*hygiene seekers*” e confirmar se existe ou não relação entre motivação e envolvimento na profissão.

A autora construiu um questionário com itens medindo níveis de satisfação/motivação, insatisfação/higiene e envolvimento/actividades e aplicou-o a uma amostra de cerca de 200 professores de escolas públicas elementares a secundárias de Wisconsin.

Os dados permitiram-lhe delinear as seguintes conclusões:

- a) A Teoria de Herzberg pode ser utilizada para identificar grupos de professores “*motivation seekers*” e “*hygiene seekers*”;
- b) Há diferenças de envolvimento na profissão entre professores “*motivation seekers*” e professores “*hygiene seekers*”;
- c) Não se verificam relações estatisticamente significativas entre motivação e certas variáveis pessoais (idade, sexo, estado civil, anos de carreira, nível de ensino). Os dados sugeriram ainda que os professores predominantemente orientados por factores de higiene se percepcionam a si próprios como estando envolvidos em actividades e contribuindo para a causa educativa de forma acentuada do que o que sucede na realidade.

Estudo de Bellot e Tutor

Bellot e Tutor (1990) realizaram um estudo que, sem questionarem os princípios essenciais dos modelos de Herzberg e de Maslow, contestam, no entanto, que os constructos do salário, no primeiro modelo, e da necessidade de estima, no segundo, sejam aplicáveis à população dos professores. Em apoio desta tese, os dois autores recorreram a dados estatísticos recolhidos junto de professores de ambos os sexos, de diferentes graus de ensino e níveis de carreira, do estado de Tennessee.

A análise dos resultados revelou que os professores, na proporção de 3 para 1, são tendencialmente mais influenciados por factores motivadores do que por factores de higiene, confirmando, assim, a teoria de Herzberg. Contudo, esta proporção não se verificou nos professores dos primeiros anos de carreira. Para estes, a influência dos dois conjuntos de factores é sensivelmente igual.

Os dados revelaram igualmente que os professores associam os acréscimos de salário na estrutura da carreira e factores motivadores da Taxonomia de Herzberg, designadamente ao reconhecimento e à auto-realização. Neste sentido, Bellot e Tutor discordam que o salário, no que respeita aos professores, tenha um reduzido impacto motivacional, e que o mesmo seja enquadrado nos factores de higiene, como sustenta Herzberg.

Por outro lado, os dois autores manifestam reservas à aplicabilidade da hierarquia de necessidades de Maslow aos professores. Especificamente questionam que a estima seja, para muitos professores, uma necessidade de ordem inferior à da auto-realização. Questionam igualmente que a auto-realização só possa emergir plenamente quando a necessidade de estima estiver relativamente satisfeita.

De acordo com os dados, a estima surgiu como a necessidade não satisfeita mais vezes referida pelos professores inquiridos. Muitos professores declararam ter atingido níveis elevados de satisfação na necessidade e auto-realização e, ao mesmo tempo, manifestaram-se insatisfeitos quanto à necessidade de estima. Para Bellot e Tutor, a estima, no campo educativo, pode ser, pois, a última das necessidades a ser cumprida.

Estudo de Kreis e Milstein

Kreis e Milstein (1985) conduziram um estudo com o objectivo de averiguar a relação entre a percepção da satisfação de necessidades segundo a hierarquia de Porter (segurança, afiliação, auto-estima, autonomia, auto-realização) e o grau de satisfação de professores no trabalho.

Para a recolha de dados, os autores desenvolveram um questionário medindo níveis de satisfação de necessidades individuais. O questionário foi aplicado a 900 professores de 18 escolas secundárias de um distrito do nordeste dos EUA.

Os resultados obtidos indicam que há uma relação significativa entre satisfação no trabalho e satisfação de necessidades. Contudo, não confirmam que os professores percebem a satisfação das necessidades segundo uma ordem hierarquizada. Com efeito, um terço dos professores respondentes declarou-se satisfeito com a realização das suas necessidades mais elevadas e, ao mesmo tempo, insatisfeitos na realização das necessidades inferiores. Kreis e Milstein (1985) reconhecem que estes resultados eram totalmente inesperados e admitem que os professores procuram outros contextos, além do local de trabalho, para satisfazer algumas das necessidades identificadas por Maslow.

Estes autores aceitam que as necessidades podem ser hierarquizáveis, num determinado contexto, mas isso não significa que a sua satisfação se processe hierarquicamente, num determinado contexto. É o caso específico das escolas.

Segundo os autores, as condições de trabalho dos professores mudaram dramaticamente e estes deparam com escassas oportunidades de realizarem as suas necessidades e de obterem satisfações intrínsecas com a sua actividade.

Os autores recomendam aos *leaders* escolares que, ao conceberem planos para a satisfação das necessidades dos professores, rompam a armadilha do conceito da hierarquia e procedam a diagnósticos com o objectivo de identificar as necessidades dos professores, enquanto indivíduos específicos, actuando numa escola específica.

Estudo de Fox

Fox (1986) considera que a motivação é uma condição intrínseca para a maioria dos professores e defende que a acção dos gestores escolares pode desempenhar um papel importante na motivação dos mesmos. Para o provar, realizou um estudo que envolveu 1150 profissionais de ensino (professores, directores, inspectores), de 50 escolas de todos os estados norte-americanos. A esta amostra aplicou um questionário com 60 itens, medindo níveis de motivação docente e graus de satisfação de professores com os directores da escola.

Depois de analisadas as respostas, Fox (1986) identificou treze condições de motivação docente que os directores de escola podem influenciar.

Os professores devem sentir que a docência é uma actividade de grande significado; que o seu trabalho é estimulante; que as grandes decisões da escola são tomadas com a sua participação e envolvimento; que lhes é garantida a independência na implementação dos objectivos curriculares em sala de aula; que existe um clima de escola onde podem desenvolver sentimentos e práticas de afiliação com os outros, incluindo com o director.

Os professores devem igualmente sentir que, face à qualidade do seu desempenho, lhes é proporcionado um sistema de recompensas, quer intrínsecas, como o reconhecimento sincero, quer extrínsecas, como o vencimento adequado.

Os directores devem intervir para que sejam definidos objectivos de escola claros e realistas, para que os professores desenvolvam expectativas de sucesso na sua actividade; devem igualmente estimular práticas de reconhecimento por parte dos estudantes, encarregados de educação e supervisores, perante exemplos de sucesso ou esforço dos professores nas suas actividades.

Os resultados do questionário revelaram também que os professores necessitam de *feedback* efectivo e útil, transmitido correcta e oportunamente; de oportunidades de crescimento pessoal e profissional; duma estrutura organizacional que fomente a segurança física e emocional. Finalmente, os directores devem actuar no sentido de inspirar confiança aos professores e assegurar recursos adequados à prática do ensino.

Estudo de Frase e Sorenson

Frase e Sorenson (1992) realizaram uma pesquisa em que utilizaram o *Job Characteristics Model* de Hackman e Holdman (1980) como referência teórica. Com esta pesquisa, os autores procuram indagar a influência de certos factores na motivação e na satisfação dos professores e como esses factores se relacionavam com práticas de gestão participada. A partir do *Job Diagnostic Survey* (instrumento de recolha de dados do modelo citado), construíram um questionário que aplicaram a 73 professores do Distrito Escolar de S. Diego, nos EUA. Os itens foram elaborados com o objectivo de verificar níveis de relação entre satisfação no trabalho e os factores *feedback*, autonomia, necessidade de crescimento e realização pessoais e desejo de trabalho em equipa. Os resultados revelaram relações significativas nestas áreas e demonstraram que, em geral, os professores manifestam insatisfação perante a ausência de *feedback*, de autonomia e de oportunidade de trabalharem em equipa.

O *feedback*, transmitido por directores ou por colegas, surgiu como o factor mais fortemente associado à motivação do professor. Este dado assumiu um importante significado porque, como os autores sublinharam, os professores raramente recebem *feedback* regular, adequado e útil das suas práticas profissionais. Quanto à autonomia, a análise dos resultados revelou que, para muitos, mas não para todos os professores, o factor se relacionava significativamente com a satisfação no trabalho. Segundo Frase e Sorenson (op. cit.), a autonomia não era percebida de igual modo por todos os professores. Alguns encaravam a autonomia como a possibilidade de usufruir de liberdade e independência na planificação das suas actividades em sala de aula. Contudo, para a maioria dos professores, a autonomia significava a liberdade de desenvolverem trabalho de equipa na concretização de actividades em todo o contexto escolar.

Para estes professores, a autonomia em sala de aula era sentida como isolamento e, por conseguinte, causadora de insatisfação. Ainda segundo os mesmos autores, somente os professores com elevadas necessidades de crescimento e realização pessoais declararam aceitar bem as oportunidades de trabalho em equipa.

Deste modo, para os professores com médias ou baixas necessidades de realização, o trabalho em equipa poderia causar stress e insatisfação.

Frase e Sorenson (op. cit.) sugerem, então, que os administradores escolares, ao implementarem medidas de gestão participada o façam segundo abordagens situacionais e de acordo com as percepções e necessidades dos professores, visto que o que uns consideram como autonomia, pode ser considerado como isolamento, por outros; o que uns avaliam como *feedback*, pode ser avaliado como intromissão, por outros; as oportunidades de trabalho em grupo, que uns aceitam de bom grado, podem ser perspectivadas como penosa obrigação, por outros.

Estudo de Jesus

De forma sintética, os estudos realizados constituem-se em três grupos distintos e retratam as preocupações dos políticos e responsáveis pela educação, de acordo com Jesus (2000: 56) citando Bartell (1988): “*atrair os potenciais professores com melhores qualificações; manter os “melhores professores”; e “incentivar o empenhamento dos professores que se encontram em exercício”*”.

Estes três grupos deram origem a três linhas de investigação (Jesus, 2000): análise dos estudos sobre factores de escolha da profissão docente; análise dos estudos sobre os factores de abandono da profissão docente; e a análise dos estudos sobre os incentivos profissionais.

A primeira linha de investigação faz a análise dos estudos sobre os factores de escolha da profissão e da qual se destacam os estudos de Cruz *et al.* (1988), quando salientam que a principal razão que os professores (63%) apresentaram para ingressarem nesta profissão é a vocação. A maioria dos estudos atribui aos incentivos intrínsecos os principais responsáveis pela escolha da profissão docente.

Decorrente do segundo grupo, resultam os estudos sobre a análise dos incentivos profissionais donde se concluiu que os incentivos intrínsecos podem motivar os “melhores professores” para o trabalho, com vista ao alcance das metas educativas.

Jesus (2000: 73) enumera os incentivos intrínsecos: “*orgulho no trabalho*”; “*sentido de eficácia pessoal*”; “*aumento das responsabilidades profissionais*”; “*a autonomia*”; “*o envolvimento nas tomadas de decisão na escola*”; “*o enriquecimento das tarefas*”; “*o reconhecimento pelos directores, colegas, pais e alunos*”; “*o apoio ou suporte social*” e “*as oportunidades para progressão na carreira*”.

Como incentivos extrínsecos, Jesus (op. cit.) enumera: “*compensações monetárias*”; “*melhoria das condições de trabalho*”; “*mais equipamentos*”; “*redução do número de alunos por turma*”; “*maior segurança no local de trabalho*”; “*licenças sabáticas*”; “*maiores investimentos e subsídios para as escolas*” e “*a compatibilidade entre o horário de trabalho e a vida familiar*”.

No terceiro grupo, o qual estuda a motivação dos professores segundo as teorias dos incentivos incluem-se as duas teorias mais utilizadas no estudo da motivação dos professores, a Teoria Hierárquica das Necessidades de Maslow e a Teoria dos Dois Factores de Herzberg.

Jesus (2000), nos seus estudos com professores, salientou os riscos para o bem-estar docente de uma excessiva discrepância entre as metas desejáveis e as expectativas em as alcançar. Para reduzir esta discrepância, duas opções são possíveis: ou o docente muda radicalmente de rumo, escolhendo outras metas profissionais, ou o docente modifica as metas existentes, tornando-as mais realistas.

Constatou-se que o desejo de permanecer na profissão docente aumenta com o tempo de serviço (Jesus & Abreu, 1994). Este resultado não significa necessariamente que a motivação dos professores aumenta com o tempo, mas pode ser simplesmente consequência da progressiva selecção dos professores, visto que uma parte dos professores que desejavam abandonar a profissão, pode ter conseguido concretizar este desejo. É igualmente possível que outros docentes, com os mesmos desejos iniciais, tenham optado por imprimir maior realismo às suas metas, reduzindo a discrepância entre o valor dos objectivos e as expectativas para os alcançar.

Parece, apesar de tudo, que o envolvimento profissional dos professores está mais ligado ao valor das metas do que às expectativas em as atingir, embora valores e expectativas estejam relacionados. Entre as múltiplas metas possíveis, os professores valorizam mais a competência profissional e o relacionamento com os alunos, do que o relacionamento com colegas e as condições de trabalho (Jesus, 2000).

2.4 – Teorias explicativas da motivação

De acordo com Fontaine (2004), existem várias teorias explicativas da motivação como impulso interno, sendo elas: a Teoria da Motivação para a Realização, a Teoria Relacional, as Teorias Homeostáticas e a Perspectiva Temporal de Futuro.

McClelland e Atkinson, os promotores da *Teoria da Motivação para a Realização*, consideram que a motivação para agir é influenciada por disposições internas, estáveis e inconscientes – *os motivos* – que espelham as necessidades fundamentais do ser humano, bem como por aspectos situacionais. Estes dois factores - motivos e situação - em conjunto, estimulam os comportamentos orientados, neste tipo de motivação, para a realização da tarefa ou para o seu evitamento.

Pode constatar-se o carácter hedónico da teoria da motivação para a realização, na medida em que os afectos - orgulho e vergonha - é que são os motores do comportamento. Os sujeitos motivados para o sucesso procurarão activamente as situações conducentes ao sucesso, que permitirão ter a experiência de afectos positivos, e os motivados para evitar o fracasso procurarão, do mesmo modo, evitar as situações que conduzem ao fracasso de modo a evitar os afectos negativos que lhes estão associados.

A *Teoria Relacional* assume que o sujeito não pode agir directamente sobre o mundo, mas exclusivamente sobre o seu relacionamento com o mundo.

Nesta teoria, o “meio” corresponde a situações significativas tal como são construídas pelo sujeito e o “sujeito ou organismo” corresponde ao modo de funcionamento da pessoa nestas situações específicas. As definições do organismo e do mundo são assim intrinsecamente ligadas e dependem da percepção subjectiva da pessoa envolvida numa situação particular. Assim, o comportamento humano nunca poderia ser explicado exclusivamente por características pessoais ou por pressões do meio, visto ser o resultado de um relacionamento funcional entre esses dois pólos. Nesta relação, a posição subjectiva da pessoa face ao mundo em cada momento introduz mudanças na estrutura deste sistema de relação.

A escolha de objectivos tem um lugar central na Teoria Relacional da motivação humana. Para poder satisfazer as suas necessidades, o ser humano constrói objectivos. Assim, na Teoria Relacional, a construção de objectivos é uma condição básica para o desenvolvimento humano que, como vimos, só será alcançado através de relações com o mundo físico e social. Ora, esta relação estabelece-se no quadro de objectivos que correspondem à elaboração cognitiva e personalizada desta necessidade de relação. O facto destes objectivos concretos não serem definidos geneticamente, obriga cada pessoa a construir um sistema motivacional em função da sua própria experiência e da sua percepção das características da situação. Esta percepção é extremamente dependente do sistema de valores do sujeito, ou seja, das características concretas deste sistema de valores.

Alcançar os objectivos exige a elaboração de um projecto pessoal, uma estrutura meio-fim relativamente complexa, dentro da qual se desenvolve e se integra cada comportamento particular. A motivação manifesta-se na elaboração deste projecto. No quadro desta teoria, a necessidade fundamental é orientada para o desenvolvimento da pessoa e os objectivos e projectos constituem estratégias pessoais para manter, proteger e desenvolver o organismo.

Se a construção de projectos e a definição de objectivos constituem, na Teoria Relacional, uma condição indispensável para o desenvolvimento humano, a concretização desses objectivos não é menos importante.

Num estudo realizado com estudantes do Ramo Educacional da Faculdade de Ciências de Coimbra, Jesus (2000) constatou que a maioria considerava a profissão docente, quanto muito, como uma etapa transitória no seu percurso profissional.

Actualmente a carreira docente deixa de ser vista como um objectivo pessoal valioso. O autor considera que esta perda de valor da profissão docente está associada à perda acentuada do seu estatuto social nos últimos anos.

Este fenómeno ilustra o lugar central da escolha de objectivos na dinâmica da acção e a dependência do valor desses objectivos da análise que cada um faz da situação, que por sua vez depende da percepção actual do mundo e de si próprio, bem como das experiências anteriores enquanto aluno.

As *Teorias Homeostáticas* da motivação foram desenvolvidas no princípio do século XX. Os investigadores da época consideram que os comportamentos de qualquer ser vivo podem ser explicados por leis simples e universais: os organismos são máquinas perfeitas e cabe à ciência descobrir as regras que regem o seu funcionamento, tanto físico como psicológico. Preocupam-se essencialmente em compreender o que leva os organismos vivos a agir, ou seja, a iniciar ou terminar uma acção. Como agir é comum a todos os seres vivos, racionais ou não, consideram ainda que não é indispensável recorrer à actividade racional para explicar o comportamento.

Estas teorias partem do princípio que o bem-estar está associado ao estado de equilíbrio do organismo e que qualquer desequilíbrio gera perturbações. Como este equilíbrio é a condição da sobrevivência dos indivíduos e das espécies, qualquer organismo deve possuir mecanismos reguladores, que são automaticamente activados quando o equilíbrio é quebrado. O objectivo de qualquer organismo vivo é, portanto, manter ou restabelecer o seu estado de equilíbrio e é isto que o leva a agir.

Em estudos mais específicos com professores em contexto escolar, Jesus (2000) observou que, em certos casos, as necessidades de auto-actualização, situadas no topo da pirâmide de Maslow, encontravam-se satisfeitas enquanto as necessidades de nível mais baixo, como as de estima e de reconhecimento não o estavam. Noutros estudos, o mesmo autor constatou que a hierarquia das necessidades depende do contexto: em certas escolas, a satisfação dos professores depende mais da satisfação de necessidades de nível baixo, enquanto noutras na satisfação de necessidades de alto nível.

Estas diversas observações põem em causa a universalidade da hierarquia das necessidades, chamando a atenção para a importância das variações individuais e contextuais.

Segundo Raynor (citado por Fontaine, 2004), o caminho para atingir objectivos distantes é formado por pistas de tarefas contingentes, na medida em que o sucesso na tarefa anterior condiciona o início da tarefa seguinte. A *Perspectiva Temporal de Futuro* é a tomada de consciência da necessidade dessas pistas para atingir objectivos relativamente distantes. Na perspectiva de Raynor, a *Perspectiva Temporal de Futuro* não é um motivo, no sentido estrito do termo, mas o resultado da percepção individual de uma determinada situação. Estudar os efeitos da *Perspectiva Temporal de Futuro* implica reconhecer valor instrumental às tarefas que formam estas pistas, visto que a execução das tarefas intermédias é indispensável para alcançar os objectivos mais distantes.

Lens (citado por Jesus, 2000), pelo contrário, defende que a *Perspectiva Temporal de Futuro* é uma característica inerente à motivação humana que influencia directamente a orientação do comportamento. Na tradição da Teoria Relacional, assume-se que a *Perspectiva Temporal de Futuro* é uma característica de personalidade que poderá ter um impacto comportamental se for processada cognitivamente e transferida para objectivos específicos, incluídos em planos e projectos. Rodrigues-Tomé e Barriaud (citados por Jesus, 2000) reconhecem a *Perspectiva Temporal de Futuro* como um conceito multidimensional cujas facetas só podem ser “*coordenadas a um alto nível de generalidade*” (Rodrigues-Tomé & Barriaud, 1984: 59 citados por Jesus, 2000). A preocupação actual dos diversos investigadores vai, aliás, no sentido de identificar e definir de modo mais preciso estas diversas dimensões.

Qualquer que seja a perspectiva adoptada, todos os autores vêem a *Perspectiva Temporal de Futuro* como uma característica interna que apresenta um certo grau de estabilidade.

As manifestações motivacionais da *Perspectiva Temporal de Futuro* são evidentes (Fontaine, 2004). Serão apresentados apenas alguns resultados de estudos, a título de exemplo:

- Quando maior o número de tarefas, maior a motivação para cada uma e quando maior o tempo disponível para alcançar o objectivo, menor é a motivação para a realização das tarefas específicas (Raynor, 1982).

- O valor dos objectivos futuros diminui quando aumenta a distância temporal e quanto mais alta a sua posição na hierarquia de tarefas, embora esta diminuição seja menos intensa para os indivíduos com Perspectiva Temporal de Futuro longa, na medida em que percebem a distância entre o presente e o futuro como sendo relativamente curta (Lens & Decruyenaere, 1991).
- Tarefas imediatas com valores intrínsecos negativos podem tornar-se atractivas graças à sua utilidade para alcançar objectivos futuros a médio ou longo prazo (Lens, 1986).
- Os estudantes dos cursos de formação de professores mais motivados para a profissão docentes manifestam uma atitude mais positiva face ao seu futuro profissional; no exercício profissional, a motivação para a profissão docente parece reduzir o impacto negativo do stress sobre as atitudes face ao futuro (Jesus, 2000).

2.5 – Abordagens teóricas à satisfação no trabalho

Embora o conceito de **satisfação profissional** seja abordado no âmbito da Psicologia Social e da Psicologia das Organizações, desde a década de 30, continuam a existir algumas controvérsias em torno da sua definição (Pedro e Peixoto, 2006).

Na Psicologia Social, o conceito de satisfação no trabalho é entendido como um conjunto de sentimentos positivos ou negativos que o indivíduo manifesta em relação ao seu trabalho (Seco, 2002) resultante da comparação do esperado de uma situação e o que se conseguiu obter dela (Locke citado por Heitor, 1996); salientando o importante papel que a realização/concretização das expectativas assume na satisfação no trabalho (Cabral *et al.*, 2000).

Entrando no campo das Ciências da Educação, a visão acerca da satisfação profissional não apresenta menores ambiguidades. Bastos (1995) entende a satisfação no trabalho como uma cognição que aparece associada a aspectos como a auto-estima, o envolvimento no trabalho e o comprometimento organizacional.

Por seu turno Gursel *et al.* (2002) definem satisfação profissional como um estado emocional positivo resultante da situação profissional do sujeito e associado às características e tarefas específicas da profissão.

O estudo sistemático da natureza e causas da satisfação no trabalho começou a partir dos anos 30.

No entanto, a importância do papel representado pelas atitudes dos trabalhadores na determinação dos seus comportamentos no emprego foi reconhecida muito antes dessa época. Taylor marcou esta etapa com a sua Teoria da Organização Científica do Trabalho (OCT). Ele pretendia com esta filosofia aumentar ao mesmo tempo a produção, a satisfação no trabalho e a paz social. De acordo com esta perspectiva, a satisfação no trabalho aumentaria, pois cada trabalhador iria trabalhar mais com o objectivo de produzir mais e, consequentemente, o seu ordenado seria superior.

O problema do estudo da fadiga e das condições de trabalho foi desenvolvido durante a Segunda Guerra Mundial, estudando-se o efeito das horas de trabalho e das pausas sobre a fadiga e a *performance*. Foi nesta fase que a ergonomia se começou a desenvolver como ciência, através de estudos intensivos sobre o efeito de ventilação, iluminação, barulho e fadiga.

Já nas décadas de 20 e 30, Elton Mayo e os seus colaboradores lançaram algumas proposições com o objectivo de rever as abordagens sobre os indivíduos e as organizações. Nesse estudo foram destacados três pontos: 1) *o incentivo económico não é a única força motivadora a que o operário reage*; 2) *o operário não reage como indivíduo isolado*; 3) *a extrema especialização funcional não cria, necessariamente, a organização mais eficiente*.

A partir dessa constatação aumentou, consideravelmente, a importância dada ao factor humano dentro das organizações e o número de estudos sobre motivação e satisfação no trabalho.

A área educacional não foge a essa realidade e os seus pesquisadores têm, tradicionalmente, adaptado conceitos, teorias e avaliações de outras áreas. Na área educacional, o estudo da satisfação no trabalho assume uma importância ímpar. Ele permite conhecer os aspectos inerentes à escola, tais como: condições de trabalho, tipo de direcção, características dos alunos de uma determinada região, oportunidades de crescimento profissional, etc. Além disso, ele pode contribuir para interferir directa ou indirectamente no ensino, no grande número de faltas dos professores no decorrer do período lectivo ou na baixa produtividade de seu trabalho (Schermer citado por Cabral *et al.*, 2000).

Na opinião de Coda (1990), ao mantermos certos níveis de satisfação no trabalho podemos contribuir para uma melhor qualidade de vida.

Esse autor também argumenta sobre a possibilidade de múltiplos factores de interpretação quanto à sua influência e importância, variando desde aqueles ligados às políticas de Recursos Humanos nas organizações, até a “satisfação em relação ao conteúdo e tipo de trabalho” que é realizado pelo indivíduo. Além disso, experiências vivenciadas nas situações de trabalho podem afectar de forma correlacionada as disposições e os sentimentos futuros.

Satisfação no trabalho é um fenómeno complexo e de difícil definição, por se tratar de um estado subjectivo, podendo variar de pessoa para pessoa, de circunstância para circunstância e ao longo do tempo para a mesma pessoa.

A satisfação está sujeita a influências de forças internas e externas ao ambiente de trabalho imediato (Fraser, 1983). Ela pode afectar a saúde física e mental do trabalhador, interferindo no seu comportamento profissional e/ou social (Locke citado por Cabral *et al.*, 2000).

Devido à sua complexidade, a satisfação no trabalho tem sido definida de diferentes maneiras, dependendo do referencial teórico adoptado. O conceito de Locke (1969, 1976) determina que os elementos causais da satisfação no trabalho estão relacionados com o próprio trabalho e o seu conteúdo, possibilidades de promoção, reconhecimento, condições e ambiente de trabalho, relações com colegas e subordinados, características da supervisão e, ainda, políticas e competências da empresa. Estes aspectos são os factores psicossociais no trabalho: aqueles que se referem "*à interacção entre e no meio ambiente de trabalho, conteúdo do trabalho, condições organizacionais e habilidades do trabalhador, necessidades, cultura, causas extra-trabalho pessoais e que podem, por meio de percepções e experiência, influenciar a saúde, o desempenho no trabalho e a satisfação no trabalho*".

A satisfação no trabalho corresponde à atitude geral da pessoa perante o seu trabalho e envolve várias vertentes: as actividades desempenhadas; a interacção entre colegas e superiores hierárquicos; o seguimento de determinadas regras, normas e políticas organizacionais; o alcance de objectivos e as condições de trabalho.

Assim, de certa forma, as reacções afectivas individuais estão dependentes da interacção entre o sujeito e o meio. Nesta mesma perspectiva, Steers & Porter (1990) visualizam a satisfação no trabalho como sentimentos ou respostas afectivas a dados aspectos situacionais, associando estes aspectos à diferença percebida entre o que é esperado como justo e o que é recebido.

De acordo com Steers & Porter (1990), o comportamento humano no trabalho é influenciado por diversos factores assimilados pelos trabalhadores de forma positiva ou negativa, resultando num comportamento satisfeito ou insatisfeito. O estudo de satisfação e insatisfação no trabalho pretende verificar os níveis globais de satisfação e os focos de insatisfação dos indivíduos, visando evitar comportamentos negativos e proporcionar um ambiente favorável, tanto para os trabalhadores quanto para que um ambiente motivacional seja viável na organização.

A satisfação no trabalho é considerada como um estado psicológico que resulta da percepção do indivíduo sobre até que ponto as actividades por ele desenvolvidas no próprio trabalho atendem, ou então, facilitam o atendimento de valores que para ele são considerados como importantes, havendo mesmo congruência entre esses valores e as próprias necessidades que ele tenta satisfazer ao decidir-se pela realização do trabalho em questão (Steers & Porter, 1990).

O seu conceito envolve aspectos emocionais, caracterizando um sentimento e não um determinado padrão de comportamento ou actividade. Dessa forma, presume uma atitude do indivíduo em relação ao seu trabalho. Assim como qualquer outra atitude agrupa um conjunto complexo de cognições, emoções, sentimentos, percepções e avaliações que determinam ou influenciam as tendências comportamentais. Pode-se dizer que as pessoas diferem nas suas atitudes ao reagir favorável ou desfavoravelmente a certas situações.

Conforme Davis (1992: 122-123 citado por Maciel, 2002), *“satisfação no trabalho é um conjunto de sentimentos favoráveis ou desfavoráveis com os quais os empregados vêem o seu trabalho”*.

De acordo com Dejours (1992), conforme as condicionantes analisadas pelos trabalhadores, a satisfação no trabalho é separada em satisfações concretas e simbólicas.

As *satisfações concretas* dizem respeito à protecção da vida, ao bem-estar físico, biológico e nervoso, isto é, à saúde do corpo. As *satisfações concretas* analisam a nocividade do trabalho ao corpo e quanto o trabalho é capaz de oferecer actividades físicas, sensoriais e intelectuais em quantidades que estejam em concordância com a necessidade de descarga de energia individual. As *satisfações simbólicas* tratam da vivência qualitativa da tarefa.

A relação satisfação/desempenho não é tão simples quanto parece, isto é, não se resume à elevada satisfação que conduz ao elevado desempenho. A caracterização desse relacionamento é a de que o melhor desempenho normalmente leva a maiores recompensas económicas, sociais e psicológicas, que quando consideradas justas pelo trabalhador contribuem para o aumento da satisfação, que conseqüentemente colabora para maior esforço e elevado desempenho novamente.

Motivação e satisfação no trabalho são conceitos que estão intimamente ligados, observando-se que as teorias motivacionais, desenvolvidas por estudiosos como Mayo, Maslow, Herzberg e McGregor são também citadas em pesquisas sobre Satisfação no Trabalho.

A satisfação é um factor de produção tão importante como qualquer outro e indispensável para que o ser humano como trabalhador se realize como um ser social.

O fenómeno da satisfação no trabalho constitui uma temática interessante e pertinente devido sobretudo a duas razões: por um lado, e olhando para a satisfação no trabalho duma perspectiva individual, ela constitui um sentimento de elevado valor para o empregado, apresentando repercussões tanto a nível psicológico como a nível físico, influenciando o seu bem-estar geral e a satisfação com outras dimensões da sua vida extra profissional, por outro lado, do ponto de vista da organização, a satisfação no trabalho poderá influenciar determinados comportamentos, tão diversificados como o empenho na organização, o envolvimento com o trabalho, ou o cumprimento responsável e diligente das tarefas incumbidas e que são responsáveis por fenómenos bastante sérios no que respeita à estabilidade e à capacidade de sobrevivência da organização (Bergamini e Coda, 1997).

Ao analisar as teorias existentes sobre o tema Satisfação no Trabalho, pode-se afirmar que a importância do elemento psicossocial, no estudo do comportamento humano, ganhou evidência através dos trabalhos desenvolvidos por Elton Mayo, com a Escola de Relações Humanas, a partir das investigações de Hawthorne, entre 1924 e 1931.

A partir dessas experiências, os teóricos começaram a perceber que a produtividade era afectada por factores psicológicos e não só fisiológicos, como se presumia, significando que o ambiente de trabalho, os padrões de relacionamento interpessoal e de supervisão também interferiam no comportamento dos trabalhadores.

As teorias de Maslow e Herzberg remontam à antiguidade da investigação da satisfação, constituindo um marco que deu origem a um grande conjunto de outros modelos.

Baseiam-se numa estrutura uniforme e hierárquica de necessidades em duas classes motivadoras estáveis e na conjectura implícita de que existe uma única forma de motivar ou de satisfazer os indivíduos no trabalho, seja por meio de reconhecimento da pirâmide de necessidades humanas, seja através da aplicação do enriquecimento do cargo.

Todavia, a evidência tem demonstrado que diferentes pessoas reagem de diferentes maneiras, conforme a situação em que estejam colocadas (Chiavenato, 1990).

2.5.1 – Investigações realizadas segundo a Teoria Hierárquica das Necessidades de Maslow

A Teoria de Maslow (1954/1970) constitui o paradigma teórico que tem sustentado muitos estudos realizados no sentido de conhecer os incentivos que podem motivar os professores (Schambier, 1981; Theodossin, 1982; Avi-Itzhak, 1983; Land, 1986; Oliver *et al.*, 1988 citados por Jesus, 1996a).

Em 1943, Maslow formulou o seu conceito de hierarquia das necessidades, que influenciam o comportamento humano. Maslow formou essa hierarquia porque o homem é uma criatura que propaga as suas necessidades no decorrer da vida. À medida que o homem satisfaz as suas necessidades básicas, outras mais elevadas tomam o domínio do comportamento. Nesta teoria distinguem-se entre cinco necessidades básicas comuns a todos os sujeitos, dispostas segundo uma hierarquia de predominância, respectivamente: as *necessidades fisiológicas* (ar, comida, descanso, abrigo, etc.); as *necessidades de segurança* (protecção contra o perigo ou privação); as *necessidades de pertença ou sociais* (amizade, inclusão em grupos, etc.); as *necessidades de estima ou de reconhecimento* (reputação, reconhecimento, amor, etc.); as *necessidades de auto-actualização* (realização do potencial, etc.) (Chiavenato, 2000).

As necessidades de um nível superior só aparecem quando as inferiores estiverem satisfeitas, porém não é preciso que uma necessidade esteja completamente satisfeita antes de surgir a próxima, ela pode estar parcialmente satisfeita.

De acordo com Jesus (1996a), à medida que o sujeito satisfaz as necessidades que se situam mais abaixo na hierarquia, outras mais elevadas predominam na influência sobre o seu comportamento.

Esta teoria postula que quando *“uma necessidade é satisfeita, a próxima que se situa acima da hierarquia emerge, deixando as necessidades satisfeitas de ser activadoras do comportamento”* (Jesus, 2000: 87)¹¹.

Se alguma necessidade de nível mais baixo deixar de ser satisfeita durante muito tempo, a mesma torna-se prioritária, neutralizando o efeito das necessidades de nível mais elevado. A carência de uma necessidade mais baixa faz com que as energias do indivíduo se desviem pela sua satisfação. Entende-se por necessidades mais baixas as fisiológicas e de segurança e as necessidades mais elevadas as sociais, de estima e de auto-realização (Chiavenato, 1990).

Queiroz (1996) tece importantes considerações acerca da Teoria de Maslow:

- As necessidades humanas estão presentes em intensidades diferentes;
- A cada momento existe uma necessidade predominante;
- Uma necessidade satisfeita não motiva o comportamento. A motivação acontece quando existe expectativa de satisfação de uma necessidade emergente;
- A hierarquia das necessidades é um padrão típico sujeito a excepções. Algumas pessoas, inclusive, saltam patamares na hierarquia, podendo passar, por exemplo, de um nível de necessidade de segurança para um nível de auto-realização;
- A motivação é dinâmica, e o ciclo hierárquico pode repetir-se diversas vezes durante a vida.

Maslow acreditava que a maior parte das pessoas nas sociedades com elevado padrão de vida tinha as suas necessidades dos três primeiros níveis (fisiológicas, de segurança e sociais) regularmente satisfeitas sem muito esforço e sem muito efeito motivacional.

¹¹ Nas palavras do próprio Maslow: *“a want that is satisfied is no longer a want. The organism is dominated and its behavior organized only by unsatisfied needs”* (1954/1970: 38).

Enquanto Maslow fundamenta a sua teoria da motivação nas diferentes necessidades humanas (abordagem intra-orientada), Herzberg alicerça a sua teoria no ambiente externo e no trabalho do indivíduo (abordagem extra-orientada).

Para avaliar o grau de satisfação das necessidades profissionais, segundo esta teoria, tem sido utilizado o “Questionário de Satisfação das Necessidades” de Porter (1961) (*Porter Need Satisfaction Questionnaire*), constituído por treze itens que traduzem as necessidades de segurança, sociais, estima, autonomia e auto-actualização, devendo os trabalhadores indicar, por um lado, o grau em que desejariam que as necessidades estivessem satisfeitas e, por outro lado, o grau em que as necessidades estão realmente satisfeitas.

Este autor não considerou as necessidades biofisiológicas, pois postulou que os trabalhadores tinham essas necessidades satisfeitas à partida, mas acrescentou as necessidades de autonomia por lhe parecerem relevantes para a satisfação profissional (Jesus, 1996a).

Ao nível da profissão docente, este questionário foi adaptado, em 1973, por Sergiovanni e Carver, tendo os autores definido as necessidades propostas por Porter da seguinte forma:

- a necessidade de segurança tem a ver com a necessidade de dinheiro ou de outros benefícios ligados à profissão;
- a necessidade social diz respeito à necessidade de aceitação e de pertença no grupo dos colegas;
- a necessidade de estima significa a necessidade de respeito por si próprio e por parte dos outros, nomeadamente pelos alunos;
- a necessidade de autonomia engloba a necessidade de autoridade, de controlo e de influência no processo de ensino-aprendizagem;
- a necessidade de auto-actualização refere-se à necessidade de sucesso e de realização pessoal e à utilização das potencialidades pessoais.

Diversas investigações têm verificado que os professores se encontram geralmente satisfeitos ao nível das necessidades mais baixas, pelo que os políticos, directores e supervisores se deveriam concentrar na motivação dos professores ao nível do seu reconhecimento e da sua auto-actualização (Williams, 1978; Mills, 1987 citados por Jesus, 1996a).

Por seu turno, Avi-Itzhak, em 1983, identificou cinco factores, correspondentes às necessidades de Maslow, que explicam 62,4% da variância total da satisfação, e verificou que os professores estão mais satisfeitos nas duas necessidades mais baixas, segurança e social, e menos satisfeitos nas mais elevadas, estima, autonomia e auto-actualização, permitindo, estas últimas, diferenciar entre professores mais e menos satisfeitos (Jesus, 1996a).

Na sua tese de doutoramento, em 1986, Tutor (citado por Jesus, 1996a) procurou ser mais discriminativo na análise de qual a necessidade mais insatisfeita na profissão docente, de entre aquelas situadas mais acima na hierarquia, tendo verificado que a necessidade em que os professores percebem maior deficiência é a de estima ou reconhecimento.

Assim, muitos professores referem ter alcançado satisfação ao nível das necessidades de auto-actualização, mas as suas necessidades de estima revelam-se insatisfeitas. Num estudo posterior, Bellot e Tutor (1990), procuraram explicar esta constatação pois, segundo o pressuposto da prepotência das necessidades, os professores não poderiam alcançar a auto-actualização sem primeiro satisfazerem as necessidades de estima. Neste sentido, os autores propõem uma alteração na hierarquia de Maslow de forma que esta correspondesse à realidade das necessidades dos professores. Assim, consideram que a estima comporta dois aspectos, por um lado, a estima pessoal e, por outro, o reconhecimento social, estando a auto-actualização na base da estima pessoal e do reconhecimento social (Jesus, 1996a).

Têm sido apresentadas diversas propostas para a motivação dos professores, com base na Teoria de Maslow.

Mills, em 1987, descreveu diversas estratégias de motivação: a diversificação de tarefas, as oportunidades para o desenvolvimento pessoal, o envolvimento na tomada de decisão e o feedback verbal ou escrito. Este autor considerava que o *feedback* organizado e específico, depois da observação de uma aula é uma excelente oportunidade para incentivar o bom desempenho dos professores.

Ellis, em 1988, defendeu a estruturação da carreira dos professores no sentido de haver mais oportunidades de promoção e de auto-actualização.

As medidas apresentadas pelos autores que têm investigado a motivação dos professores segundo a Teoria de Maslow apontam no sentido da satisfação das necessidades mais elevadas (de reconhecimento e de desenvolvimento profissional), pois são aquelas em que os professores apresentam uma maior insatisfação profissional, inclusive num grau superior ao verificado noutras profissões (Jesus, 1996a).

2.5.2 – Investigações realizadas segundo a Teoria dos Dois Factores de Herzberg

A Teoria de Herzberg (1966) apresenta muitos pontos em comum com a Teoria de Maslow, havendo autores que têm procurado fazer corresponder as necessidades de Maslow aos factores de Herzberg, agrupando desta forma os incentivos responsáveis pela motivação dos trabalhadores (Hoy & Miskel, Kaiser citados por Jesus, 1996a).

Neste sentido, as duas teorias parecem complementar-se, sendo a de Maslow mais útil na identificação das necessidades, enquanto a de Herzberg é mais adequada para a identificação dos incentivos que podem permitir satisfazer essas necessidades (Hersey & Blanchard citados por Jesus, 1996a).

No entanto, Herzberg não considerava a Teoria de Maslow adequada para o estudo da motivação em contextos profissionais, pelo que propôs a sua Teoria dos Dois Factores¹².

Com os estudos realizados sobre o comportamento humano em organizações, Herzberg chegou à conclusão que satisfação e insatisfação podem ser entendidas a partir de duas escalas separadas.

Para Herzberg (1997: 61):

“o oposto de satisfação no trabalho não é insatisfação no trabalho, mas sim ausência de satisfação; e, da mesma forma, o oposto de insatisfação no trabalho não é satisfação no trabalho, mas sim ausência de insatisfação”.

Sugeri que os factores que produzem satisfação no trabalho são distintos daqueles que produzem insatisfação. Dessa forma, a sua teoria tornou-se conhecida como a Teoria dos Dois Factores: factores higiénicos e motivadores.

¹² Conforme refere o próprio Herzberg (1982: 48 citado por Jesus, 1996a: 55), *“the Maslow system, then, does not seem appropriate (...) A new theory in work motivation is needed”.*

Os factores de higiene, extrínsecos ao trabalho, são: “*política e administração da empresa, supervisão, relacionamentos interpessoais, condições de trabalho, salário, status e segurança*” (Herzberg, 1997: 61-62).

Os factores motivadores que são intrínsecos ao trabalho e estão envolvidos na produção da satisfação são: execuções, reconhecimento pelas execuções, o trabalho em si, responsabilidade e crescimento ou progresso (Herzberg, 1997).

Delineando-se um paralelo entre os factores higiénicos e motivadores de Herzberg e a hierarquia das necessidades de Maslow, poder-se-ia dizer que os factores higiénicos seriam aqueles que procuram satisfazer as necessidades fisiológicas, de segurança e social. Os factores motivadores seriam aqueles que procuram satisfazer as necessidades de estima e auto-realização (Queiroz, 1996). Herzberg também propôs que os factores motivadores, os que sendo atendidos geram satisfação, sejam introduzidos na organização através do enriquecimento do cargo.

De acordo com Herzberg (1997), não se deve fazer confusão entre “enriquecimento do cargo” e “ampliação do cargo”, pois este último torna o cargo estruturalmente maior, enquanto o primeiro proporciona a oportunidade de crescimento psicológico do funcionário.

Herzberg refere que a única maneira de conseguir que o trabalhador sentisse vontade própria de realizar a tarefa seria proporcionando-lhe satisfação no trabalho, isto é, a motivação aconteceria apenas a partir dos factores motivadores. O autor aponta como caminho para a motivação o enriquecimento da tarefa. Verifica-se, então, “*que o enriquecimento da tarefa visa a satisfazer as necessidades de estima e auto-realização do trabalhador através de factores motivadores*” (Queiroz, 1996: 16).

Na sua investigação, Herzberg não utilizou professores. No intuito de verificar a aplicabilidade das teses de Herzberg na profissão docente, algumas investigações têm entretanto sido realizadas com professores.

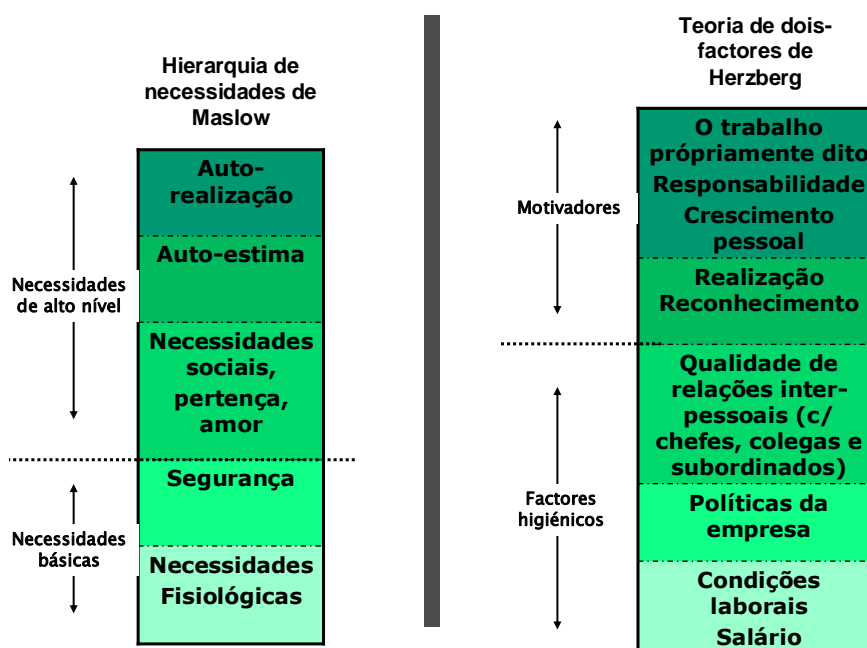


Figura 1 – Comparação entre a Hierarquia de Necessidades de Maslow e a Teoria de Dois Factores de Herzberg

2.6 – Satisfação profissional dos professores

As investigações assentes na problemática da **satisfação docente** são ainda relativamente escassas e recentes, sendo que muitos dos estudos existentes aparecem associados à motivação, à identidade dos professores ou mal-estar docente.

Seco (2000) menciona que foi no início da década de 70 que apareceram os primeiros estudos sobre a satisfação profissional docente, direccionando-se esse interesse, a partir dos anos 80, nas relações estabelecidas entre a satisfação profissional e a qualidade de vida, a saúde mental, o meio familiar.

É também nessa altura que se assiste, na educação, à democratização do ensino e a uma verdadeira explosão no número de elementos na população escolar, a qual se faz acompanhar do surgimento de alguns indicadores e manifestações de mal-estar e insatisfação no corpo docente (Cordeiro-Alves; Nóvoa; Barros & Neto citados por Pedro e Peixoto, 2006).

Há diversos estudos focalizados sobre a satisfação dos professores em contexto escolar.

Na maioria dos casos, a profissão docente permite satisfazer as necessidades de mais baixo nível, ou seja, as necessidades fisiológicas e de segurança ou as necessidades de posse e de pertença a um grupo. A satisfação das necessidades de níveis mais baixos exige, contudo, que estejam reunidas determinadas condições:

- a) as necessidades de estima e de reconhecimento, por exemplo, dependem bastante do feedback dos alunos;
- b) a necessidade de autonomia exige, por exemplo, ter controle sobre o exercício profissional, nomeadamente poder influenciar o processo ensino-aprendizagem;
- c) a satisfação da necessidade de auto-actualização parece passar não só pela experiência de sucesso ou reconhecimento simbólico do trabalho bem feito, mas também pela possibilidade de inovar ou desempenhar tarefas que permitem a expressão das potencialidades do professor ou oferecem oportunidades de aprendizagem (Fontaine, 2004).

Cordeiro-Alves (1997:84) apresenta a noção de satisfação profissional dos professores como *“um sentimento e forma de estar positivos dos professores perante a profissão, originados por factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à mesma”*.

A satisfação profissional ganha importância pelo facto de lhe aparecerem relacionadas inúmeras variáveis: o bem-estar mental, a motivação, o envolvimento, o desenvolvimento, o empenho, o sucesso e a realização profissional dos sujeitos (Fraser & Sorenson, 1992; Jesus, 1992 citado por Jesus, 1995; Jesus, 1993; Kaufman, 1984; Trigo-Santos, 1996; Sánchez & García, 1997; Scott, Cox & Dinham, 1999; Wu & Short, 1996 citados por Pedro e Peixoto, 2006).

As investigações que se têm desenvolvido em torno da satisfação profissional dos professores têm revelado uma gradual, significativa e preocupante redução da mesma. Estudos realizados por Fuller e Miskel, na década de 1970, nos EUA, vieram provar que aproximadamente 90% dos professores afirmavam estar “satisfeitos” ou mesmo “muito satisfeitos” com a sua profissão.

No início da década de 80, as investigações desenvolvidas revelam um acentuado decréscimo percentual, com pouco mais de 75% dos professores a afirmarem a sua satisfação na profissão (Bebtzen & Heckman citados por Cordeiro-Alves, 1991).

Estudos desenvolvidos por Gorton, no ano de 1982, mostraram que 40% dos professores dizia que nunca voltariam a escolher o ensino como profissão e 10% planeavam mesmo abandonar a docência. Num estudo desenvolvido com professores ingleses, Chaplain, em 1995, verificou que apenas 37% da amostra respondeu afirmativamente à questão “*Está satisfeito com o ensino enquanto profissão?*” (Pedro e Peixoto, 2006).

Um estudo apresentado em Maio de 2008, no Porto, realizado pelo Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) a pedido da Associação Nacional de Professores (ANP), revela que quase 44% dos professores não optariam pela sua profissão hoje em dia. Este estudo baseia-se numa amostra de educadores de infância e professores do ensino básico e do secundário, do nosso país, e mostra que 61% não sente que o seu trabalho seja reconhecido pela sociedade. Para além disso, mais de 90% revelaram uma grande preocupação para com o seu futuro profissional e não estão satisfeitos com o pouco apoio pedagógico que o Ministério da Educação lhes dá. Dos resultados apresentados, conclui-se que a maioria não está satisfeita com o interesse mostrado pelos alunos no que respeita à aprendizagem escolar, e também apresenta insatisfação relativamente às políticas educativas do Ministério da Educação, bem como com o trabalho efectuado pelos sindicatos. Os concursos profissionais são também alvo de críticas, revelando os professores inquiridos, que estes causam instabilidade profissional.

No que concerne especificamente à realidade portuguesa, estudos levados a cabo por Prick (citado por Jesus, 1998b) e Pinto *et al.* (2003), com professores de vários países de Europa, concluíram que de todas as nacionalidades, os professores portugueses foram os que manifestaram um menor índice de satisfação profissional.

Numa face oposta da mesma moeda aparecem os estudos relativos à insatisfação profissional, descontentamento e mal-estar docente, sendo estes substancialmente mais numerosos do que os focados na vertente da satisfação e dos factores a ela associados.

O conceito de satisfação profissional dos docentes é apresentado, por vários especialistas, como um sentimento e forma de estar positivos perante a profissão, que é manifestada pela dedicação, defesa da profissão e até felicidade perante a profissão (Estrela, 1997). Quando esse sentimento e forma de estar não se verificam, podemos afirmar que estamos perante insatisfação.

De modo a analisar esta problemática, Gorton, no ano de 1982, assumiu uma posição mista, reunindo dados de três teorias que tentam explicar o fenómeno da in(satisfação): a *Teoria de Maslow*, pela qual a satisfação de um indivíduo é determinada pela realização de cinco níveis de necessidades escalonadas numa pirâmide que tem na base as fisiológicas e no topo a auto-actualização e a auto-realização; a *Teoria de Herzberg*, que considera existirem dois conjuntos de factores que determinam a satisfação de um sujeito, quais sejam os factores internos, como a realização pessoal, e os factores externos, como as relações interpessoais e as retribuições; a *Teoria de Miskel* que, aos factores internos e externos de Herzberg, junta os factores higiene, como as condições de trabalho e a supervisão.

3 – SATISFAÇÃO/INSATISFAÇÃO: RELAÇÃO COM ALGUMAS VARIÁVEIS PSICOLÓGICAS

3.1 – Consequências da satisfação e da insatisfação no trabalho

O fenómeno da satisfação no trabalho constitui uma temática interessante e pertinente. Atendendo à satisfação no trabalho numa perspectiva individual, ela constitui um sentimento de elevado valor para o empregado, apresentando repercussões tanto a nível psicológico como a nível físico, influenciando o seu bem-estar geral e a satisfação com outras dimensões da sua vida extra profissional.

Na perspectiva da organização no trabalho, a satisfação poderá influenciar determinados comportamentos, tão diversificados como o empenho na organização, o envolvimento com o trabalho, ou o cumprimento responsável e diligente das tarefas incumbidas e que são responsáveis por fenómenos bastante sérios no que diz respeito à estabilidade e à capacidade de sobrevivência da organização.

De acordo com a Teoria dos Dois Factores de Herzberg, o oposto de insatisfação no trabalho também não é satisfação no trabalho, mas sim ausência de insatisfação no trabalho. A psicologia da motivação é extremamente complexa e aquilo que se conseguiu nesta área é ainda muito pouco.

3.1.1 – Alguns factores de (in)satisfação

Quando se aborda o tema da profissão docente, especialmente quando se trata a problemática da satisfação *versus* insatisfação, pode, muitas vezes, prevalecer uma análise que sobrevaloriza os aspectos mais negativos da profissão, esquecendo, frequentemente, que há muitíssimos professores, provavelmente a grande maioria, que são felizes no exercício da sua actividade profissional.

Existem muitos professores que mostram grande insatisfação no exercício da profissão docente ou existem aspectos intrínsecos dessa actividade que promovem sentimentos de insatisfação.

Segundo algumas investigações (Lipsky, 1982; Blase e Pajak, 1986; Biddle 1988; Jacobson, 1988 citados por Jesus, 1996a), comprova-se que os docentes se sentem muito descontentes quanto ao factor económico, residindo neste factor uma das maiores fontes de insatisfação. Jacobson (citado por Jesus, 1996a) refere ainda que, se os professores iniciam a sua carreira cheios de boa vontade, delegando para segundo plano altos salários, dando prioridade às recompensas intrínsecas ao seu trabalho, quando essas expectativas não são concretizáveis, os salários convertem-se num importante factor de insatisfação profissional, que se manifesta frequentemente por uma elevada taxa de abandono.

É, aliás, segundo Vila (citado por Jesus, 1996a), comprovado o poder dissuasivo que os baixos salários exercem sobre os indivíduos mais capacitados, que acabam por encaminhar as suas potencialidades para outras profissões não só melhor remuneradas, mas também com maiores possibilidades de promoção e um maior prestígio social.

No que diz respeito ao factor institucional, o professor sente a pressão do carácter centralizador-conservador, inerente à própria natureza da instituição, como refere Goupil (citado por Jesus, 1996a). Convirá ainda termos presentes as observações de Estrela (1986) relativamente à dissociação entre as orientações educativas de determinadas políticas e as condições materiais e institucionais da sua realização.

Deste modo, pode-se deduzir que há uma grande distância entre as estruturas institucionais que traçam e determinam as políticas educativas e os agentes que, no campo, fazem os possíveis para pôr em prática essas directivas e determinações que, em muitas situações, colidem ou entram em confronto com os seus próprios saberes científico e empírico, resultantes da formação e da prática lectiva.

O sucesso/insucesso dos alunos pode causar satisfação/insatisfação do professor, pois constitui um relevante factor de motivação do trabalho docente e está continuamente no cerne das suas preocupações.

O professor, por vezes, exerce a sua actividade profissional em condições de trabalho, organizacionais e materiais, que a maioria dos estudos classifica de deficientes ou pobres.

Relativamente ao sector relacional, ganha particular importância a interpessoalidade professor-aluno(s) e professor-colegas.

A relação professor-alunos nem sempre se caracterizou pela compreensão e empatia desejáveis ao processo de ensino-aprendizagem, verificando-se antes situações ou ambientes de algum atrito e confronto.

Segundo a opinião de Vila (1988: 147)¹³, *“as relações com os alunos representam um dos aspectos da profissão que maior satisfação pode dar aos professores. Contudo, constituem, por sua vez, uma das maiores fontes potenciais de insatisfação”*.

A interessoalidade professor-aluno está, por outro lado, condicionada pela representação, do professor pelo aluno, e vice-versa. Cada uma das representações é reflexo de protótipos impostos pela sociedade a uns e a outros. O aluno é encarado, habitualmente, num ponto de vista cognitivo e o professor, geralmente, visto como um sistema autoritário, extensão e complementaridade da autoridade familiar à qual o aluno estava ligado, já antes da sua entrada na escola (Bidarra citado por Jesus, 1996).

Porém, o fenómeno que maior perturbação incute na relação professor-alunos é o comportamento destes, facto tradicionalmente polémico no ensino.

Segundo a investigação de Santos (1992), os problemas disciplinares dos alunos e a falta de pré-requisitos de aprendizagem constituem, para os professores inquiridos, uma realidade na escola, que se reflecte na elevada taxa de retenção e nas decadentes avaliações do sistema escolar português.

No que diz respeito à relação professor-colegas, vários autores consideram que há muito a fazer, pois é visível que os professores se individualizam, o que influencia negativamente a partilha ou a troca de experiências pedagógicas e humanas.

Hamon e Rotman (1984) destacam a ausência de amizade e de espírito de grupo dos professores, facto comprovado por Pinel e Cohen (1985) ao demonstrarem a cultura e modo de vida individualizados dos professores. Delaire (1988) declara que se tem perdido o sentido de união na profissão docente, dando-se maior importância às vidas privadas¹⁴.

Neste sentido, de acordo com Jesus (1996a), os directores ou os gestores escolares têm responsabilidades na dinamização do trabalho em equipa entre os professores.

¹³ Fonte consultada: http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo7/elo7_36.htm

¹⁴ Extraído de Jesus (1996a).

Diversos autores consideram que só através da cooperação entre os professores é possível resolver os problemas comuns que os professores enfrentam na actualidade e perspectivar em conjunto novas práticas de ensino que possam permitir um ensino de qualidade.

Os professores deveriam reunir-se para, com base num diálogo franco e aberto, terem capacidade de apresentar as suas dificuldades, de partilhar os seus problemas ou as suas angústias, de analisar criticamente as suas práticas, de partilhar experiências profissionais e de planificar alternativas para a resolução dos seus problemas.

Relativamente à realidade portuguesa isso não ocorre, pois como refere Braga da Cruz (1990) “*os professores são um corpo profissional de elevada coesão interna*”, para o que contribui o “*recíproco relacionamento entre colegas*”, vivido intensamente por 67,7% dos professores.

No que respeita ao factor social, os professores sentem-se especialmente insatisfeitos pelo baixo estatuto social concedido à sua profissão e pela imagem social minimizante e/ou preconceituosa.

Em 1984, Farber, em análise a um inquérito realizado a 398 professores, verificou que 79% dos inquiridos *nunca ou raramente* se sentiram satisfeitos com a posição do professor na sociedade actual e que apenas 6,2% se sentiram *frequentemente satisfeitos* com a opinião social sobre a sua classe.

Para além de um baixo estatuto, a ascensão profissional dos docentes é praticamente nula, confrontando-se os professores com o fenómeno frequente de se verem rapidamente ultrapassados por aqueles que, há pouco, foram seus alunos (Vila citado por Jesus, 1996a).

De acordo com a OCDE (1989), a perda de prestígio da profissão docente assenta no elevado número de professores, no nível de qualificação e na feminização crescente e predominante na profissão.

No que respeita à imagem ou representação social, o docente é visto não como ele é, mas em harmonia com os valores e regras da sociedade na qual está inserido.

Em Portugal e segundo Braga da Cruz (1990), a imagem mais negativa do professor prevalece em camadas de população mais desprotegidas.

Existe uma enorme discrepância entre a imagem que os professores têm de si mesmos e a imagem que deles tem a opinião pública. Essa divergência poderá estar na base das dificuldades de relacionamento diário entre os professores e os restantes elementos da comunidade educativa, sobretudo os pais/encarregados de educação dos alunos.

3.2 – Mal-estar docente

O mal-estar docente expressa as dificuldades que os professores encaram na profissão e emerge cada vez mais nas escolas do nosso país. Uma movimentação constante, tendo em vista a produtividade e promoção da eficácia e eficiência dos recursos, constitui cada vez mais uma ameaça à identidade pessoal.

Nos dias de hoje, cada vez se exige mais do professor pessoal e profissionalmente. Acompanhando os progressos sociais e a alteração do ensino em Portugal, sobretudo nas últimas décadas, muitas e profundas têm sido as mudanças sofridas, a nível da profissão docente. Na escola, e de todos os intervenientes na educação, é o professor que adopta um papel de extrema importância e de interveniente directo nestas mudanças.

Numa profissão em constante evolução, com a maioria dos professores do sexo feminino, a definição de uma carreira docente, a valorização, a nível da formação inicial, a oportunidade de formação contínua e especializada, a possibilidade de empenho na vida e gestão da escola, e também, a hipótese de promover uma abertura desta à comunidade educativa, serão, entre muitos outros, alguns dos factores a ter destaque não só a nível da escola em si, mas também a influenciar a formação e desenvolvimento profissional dos professores.

Actualmente, ser professor é extremamente complexo, pois a sociedade cada vez lhe exige mais. Hoje em dia, a difícil tarefa de transmitir conhecimentos e orientar alunos na sala de aula fica muito aquém do que se exige de um professor.

Ao professor compete a transmissão do "saber", mas também o adoptar de um papel responsável como profissional na actividade na escola.

Numa profissão com riscos e decepções, a motivação terá efeitos no comportamento profissional do professor, ou seja, no seu contentamento e realização profissional e no seu desagrado ou mal-estar docente.

O mal-estar pode representar um processo de escassez de meios por parte do indivíduo para enfrentar as exigências que lhe são impostas na profissão. Nos últimos tempos, ocorreram muitas modificações na profissão docente.

Nas escolas, nos dias de hoje, é usual o professor empenhar-se em inúmeras tarefas, tais como: preparar aulas, testes, ver e corrigir trabalhos e relatórios, reuniões, atender encarregados de educação, desenvolver projectos, direcção de turma, tarefas burocráticas, compreensão da legislação que está sempre em mudança, acções de formação imprescindíveis para progredir na carreira, tarefas atribuídas pelos órgãos de gestão da escola, domínio das técnicas informáticas e de comunicação assim como dos meios audiovisuais.

Segundo Esteve (1992: 31), mal-estar docente é um conceito que pretende traduzir *“os efeitos negativos permanentes que afectam a personalidade do professor em resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a sua docência”*.

No sentido de uma articulação compreensiva dos diversos factores que contribuem para o mal-estar docente, diversos autores (Esteve, 1991 e 1992; Gold & Roth, 1993; Jesus, 1998) diferenciaram dois níveis de estudo desta problemática, sendo um deles referente aos factores organizacionais, que afectam directamente o professor na sua prática lectiva, e o outro relativo a factores mais gerais, de natureza social, que o afectam indirectamente pelos condicionalismos que concebem no contexto do ensino.

Em relação aos factores organizacionais, é de realçar a sobrecarga de trabalho a que o professor é sujeito, a qual é resultante da disparidade existente entre as variadas exigências que lhe são feitas, tais como, orientar a disciplina dos alunos, atender aos pais ou realizar trabalho administrativo, e a falta de recursos, materiais, institucionais e de tempo de que dispõe.

No que respeita aos factores sociais, serão de acentuar as profundas mudanças verificadas:

- no estatuto e imagem social do professor, pela massificação do sistema de ensino, pelas modificações a nível dos valores sociais e pela "concorrência" de outras fontes de informação muito mais eficazes e atraentes, como é o caso da TV e outros *mass media*;

- nos papéis atribuídos ao docente, especificamente pela transferência de funções educativas da família para a escola;
- nos objectivos e competências pedagógicas que devem orientar o seu trabalho e que têm vindo a ser reconceptualizados numa perspectiva de dinamização da aprendizagem e de simplificação do desenvolvimento global dos alunos;
- nas atitudes que a sociedade lhe reserva, apontando-o como "bode expiatório" para as falhas do sistema educativo e negando-lhes a participação na tomada de decisões que regulam as suas funções.

O problema do mal-estar docente foi constituído em tema de estudo de diversas investigações no domínio da educação.

Esteve (1991) refere que o mal-estar é uma doença social produzida pela ausência de apoio aos professores por parte da sociedade, quer no campo dos objectivos de ensino como no reconhecimento de estatuto que se lhes atribui.

Trata-se, no dizer de Amiel (citado por Jesus, 1996a) de uma questão triangular – *indivíduo, instituição, sociedade* – que mais parece ser compreendida pela complementar e recíproca influência dos seus elementos do que pela acção isolada de cada um deles.

Segundo Couty, os reflexos que se podem verificar em resultado do mal-estar docente são: as repetidas licenças por doença, aumento dos pedidos de aposentação, solicitação do exercício a tempo parcial e mesmo rejeição da profissão, doenças nervosas (Breuse *et al.*), pedidos de mudança de escola (Amiel), inibição do docente relativamente ao seu trabalho e o recurso a um estilo em que a relação se resume ao âmbito estrito dos conteúdos, evitando-se o diálogo e a crítica (Vila)¹⁵.

O mal-estar docente é definido por Esteve (1992) como o conjunto de efeitos permanentes de carácter negativo que vão afectando a personalidade dos professores em virtude das condições psico-sociais em que estes exercem a sua profissão. O mesmo autor alerta para as vastas consequências que o mal-estar docente pode ter junto dos professores, não apenas no que se refere à sua prática educativa mas igualmente no que respeita à sua saúde.

¹⁵ Autores citados por Jesus (1996a).

Fala-nos assim em alienação perante o ensino, pedido de transferência, desinvestimento no trabalho, desejo de abandono, absentismo, esgotamento, *stress*, ansiedade permanente e auto-desvalorização.

Cordeiro-Alves (1994) adiciona o acréscimo das solicitações de aposentação, a solicitação de exercício da docência a meio-tempo, o abandono da profissão, as doenças psicossomáticas, a inibição do professor face ao trabalho e o recurso a um estilo docente mais rígido e conservador.

Ávila de Lima (1996) menciona um anormal desejo de férias, auto-estima reduzida, neuroses reactivas ou depressões que têm como objectivo conseguir abandonar temporariamente o ensino.

Trigo-Santos (citado por Pedro e Peixoto, 2006) lembra também o facto de nos EUA, os professores que sofrem de problemas de desgaste inclinarem-se a deixar a profissão; e desperta para o facto de, no nosso país, a probabilidade ser de que esse grupo de professores continue nas escolas a leccionar dia-a-dia, anos a fio, desgastados, desmotivados, desgastando e desmotivando os alunos.

Vários autores, tais como Jesus (2000), referem que o *stress* e o mal-estar docente tornaram-se um problema actual.

Em Portugal, o segundo tipo de queixas mais frequente respeitantes ao trabalho estão associadas ao *stress* e à fadiga (Graça e Kompier, 1999).

O *stress* é uma realidade psicológica, biológica e social que está presente em todas as pessoas. Aparecerá como factor de desenvolvimento quando integrado nos esquemas cognitivos e comportamentais do indivíduo; tornar-se-á factor de desequilíbrio e de doença, acentuando as dificuldades para lidar com a dificuldade ou com a aleatoriedade que qualifica as sociedades actuais. O *stress* integra na sua essência uma dimensão relacional e interactiva de factores, contextos e situações.

Assim:

“O stress não é uma doença (muito menos a doença do século); é apenas um encontro entre a pessoa e o seu mundo, quando esse encontro comporta um desafio importante que bem deslindado fortalece a pessoa, mas mal abordado pode precipitar a doença”
(Ramos, 2001: 2).

A classe docente é um dos grupos profissionais mais vulnerável face às situações de *stress*. Jesus faz referência a vários estudos que indiciam e comprovam que os professores portugueses apresentam níveis de *stress* mais elevados do que outros profissionais.

Com efeito, um estudo de Cruz (1989) e uma investigação efectuada por Pinto *et al.* (2000) mostra-nos que 63% e 54% dos professores, respectivamente, consideram a sua profissão como muito causadora de *stress*.

Deste modo, o *stress* aparece-nos como um dos principais agentes geradores do mal-estar docente, conceito que, segundo, Jesus é a manifestação dos aspectos negativos das condições da profissão docente sobre o professor. Em termos conceptuais, o mal-estar docente seria um conceito que alberga uma lógica interactiva de outros conceitos tais como o de insatisfação, desinvestimento, desresponsabilização, absentismo, desejo de abandonar a docência, esgotamento, ansiedade, *stress*, neurose e depressão.

Tal como se verifica na gravidade das situações de *stress* e mal-estar, as investigações parecem também provar que os professores mostram níveis inferiores de satisfação profissional em comparação com outros profissionais, sendo de referir que os docentes portugueses são os que se manifestam menos satisfeitos profissionalmente.

De igual modo, a sua motivação *para* e *na* actividade docente são nitidamente baixas em comparação com os níveis de motivação profissional de professores de outros países. Esta situação aponta várias hipóteses explicativas, sendo de destacar que um número significativo de professores ingressa na profissão por motivos que não por vocação ou por fidelidade a um projecto. Neste ponto de vista o seu comportamento não é construído como sendo internamente regulado (motivação intrínseca) onde os motivos de acção residam em si próprios (planos de vida, desenvolvimento e enriquecimento pessoal ou profissional, etc.) mas sim como sendo externamente orientado (motivação extrínseca) (Ramos, 2001).

É também de salientar que o comportamento humano tem como influência não só as aprendizagens e ocorrências do passado e presente mas também a dinâmica potencial das expectativas, significações, planos de vida e projectos de futuro.

O estudo dos agentes motivacionais cobre-se de extrema importância tanto na contextualização como no desenvolvimento de estratégias interventoras e preventivas de situações de mal-estar docente.

A este nível é de salientar que estamos diante uma interacção dinâmica e circular de factores, na medida em que, por um lado, os factores motivacionais podem constituir condições de mal-estar e, por outro, o mal-estar poderá ser gerador de maior desmotivação e desinvestimento.

As consequências do mal-estar docente fazem-se notar a vários níveis: ao nível da personalidade dos próprios professores; ao nível das suas estratégias e metodologias pedagógicas; ao nível dos seus alunos; ao nível das representações sociais da actividade docente.

Procurando identificar e sistematizar os factores de *stress* e mal-estar dos professores, Ramos (2001: 16) refere e situa-se no âmbito de algumas alterações socioeducativas destacando *“as implicações decorrentes da massificação do ensino, da excessiva exigência política colocada sobre o trabalho do professor, das alterações ocorridas na estrutura e dinâmica das famílias, do acelerado desenvolvimento tecnológico e dos conteúdos transmitidos pelos media”*.

Se, por um lado, o estatuto socioprofissional do professor se tem vindo sucessivamente a degradar, por outro, as contínuas revisões, reformas e a importância conferida a conceitos como o de *formação ao longo da vida*, salientam a relevância e preponderância do sistema de educação e de ensino exercendo uma enorme pressão e expectativas sobre o papel do professor (Jesus, 2002).

A multiplicidade e complexidade, tanto de responsabilidades como de funções, envolvem que os professores se vejam confrontados com a necessidade de interagir em contextos diversificados, o que faz com que a sua actividade profissional seja executada em condições de grande e mediatizada exposição social.

Neste âmbito, o excesso de trabalho e principalmente a dificuldade em lidar com a desmotivação e indisciplina dos alunos são os agentes de *stress* que mais prevalecem.

Porém, o impacto destes agentes ou contrariedades depende em larga dimensão das representações, concepções implícitas e percepções subjectivas dos professores, dado que podem constituir problema para alguns, mas não para todos.

Segundo Jesus (2002), sistematizando todos estes agentes, facilmente se deduz que os mesmos podem assumir uma dimensão social (onde as expectativas em relação ao desempenho e resultados dos professores assumem um relevante papel), organizacional (política de gestão e de funcionamento da escola) e, por fim, uma dimensão mais individual ou pessoal onde ressaltam os processos atribucionais e o *locus* de controlo externo ou interno.

Jesus (2000) analisa as ligações entre *stress* e mal-estar no sentido de clarificar e diferenciar a natureza conceptual de ambos os conceitos começando por referir que o mal-estar ou *burnout* representa uma inadequação ou escassez das competências de resiliência e das estratégias de *coping* mobilizadas pelo sujeito face a situações de *stress* profissional prolongado e crónico.

A noção de mal-estar traduz um processo de falta de capacidade por parte do sujeito para fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão (Jesus, 2000: 235) constituindo-se, então, como uma vivência ou resposta afectiva negativa exteriorizada em exaustão física, emocional e comportamental.

Pode-se diferenciar três etapas no desenvolvimento dos processos de mal-estar: primeiro, as exigências profissionais transcendem os recursos adaptativos do professor, causando *stress* - alerta; segundo, o professor tenta corresponder a essas exigências, aumentando o seu esforço - resistência; por fim, aparecem os sintomas que caracterizam o mal-estar propriamente dito - exaustão (Jesus, 2000).

Frequentemente, verifica-se alguma indefinição e confusão entre *stress* e *burnout*. Em condições de *stress*, a insistência poderá levar ao mal-estar, apesar de o mal-estar não ser sempre o efeito do *stress*. É de salientar que, o *stress* não é sempre negativo, enquanto o *burnout* é sempre negativo traduzindo défices nas estratégias que o sujeito dispõe para lidar com as condições. O autor anteriormente mencionado cita a perspectiva de Farber (1999), segundo o qual os sentimentos de inconsequência executam um papel fulcral na compreensão do conceito de *burnout*.

A percepção da inaptidão para dar resposta às necessidades profissionais faz com que os indivíduos aumentem esforços e mobilizem recursos para tentar suprir adequadamente aquelas necessidades, porém ampliam crenças e representações que veiculam a ideia segundo a qual o investimento pessoal é assimétrico face ao reconhecimento percebido.

Estas percepções dão origem a processos de destruturação pessoal, sentimentos de angústia e de inutilidade com efeitos evidentes ao nível do auto-conceito e das representações de trabalho e dos outros.

De acordo com Jesus (2000), embora o estudo e a análise dos factores de mal-estar docente seja pertinente no sentido de se adoptarem estratégias de prevenção e de intervenção, afigura-se como preferível uma abordagem que faça sobressair os aspectos positivos desta actividade profissional.

Visto que a maioria dos professores não apresenta *stress*, importa investigar o bem-estar, as estratégias de *coping*¹⁶ e as competências de resiliência que fazem com que a maioria dos professores lide apropriadamente com a adversidade e com as exigências da profissão.

Jesus (2000) refere algumas investigações que atribuem relevância à importância das boas experiências que contribuem para altos índices motivacionais e bem-estar profissional enumerando aspectos tais como a variedade de tarefas, a interacção com os alunos, a imprevisibilidade do quotidiano, os novos desafios, a participação em projectos de investigação, o reconhecimento que alguns alunos e pais mostram pelo trabalho do professor, entre outros.

Esta perspectiva mais optimista traduz-se na valorização do bem-estar encaixado numa noção mais abrangente que é o bem-estar subjectivo, *o qual diz respeito à avaliação pela positiva que as pessoas fazem das suas vidas* (Jesus, 2000: 23).

O bem-estar docente espelha, no fundo, o funcionamento adaptativo do professor, isto é, a funcionalidade e eficiência da sua resiliência e das estratégias utilizadas para resolver situações internas ou externas, percebidas e avaliadas como constrangedoras, potenciando não só a sua motivação, realização profissional e pessoal e determinando também o bem-estar dos alunos na escola.

¹⁶ Estratégias de *coping* são esforços para lidar com situações de dano, de ameaça ou de desafio quando não está disponível uma rotina ou uma resposta automática. Nas situações indutoras de *stress* o indivíduo tem de aprender a lidar com o problema e com as emoções daí resultantes. Correspondem às respostas emitidas pelo indivíduo e têm por finalidade diminuir a carga física, emocional e psicológica ligada aos acontecimentos indutores de stress. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Coping>).

Assumindo a imprevisibilidade e a inevitabilidade dos factores de *stress* na vida dos sujeitos, Jesus (2000) sugere a formação de professores como estratégia de prevenção do mal-estar. A adopção de uma orientação preventiva, e não normativa, que vise a optimização do desenvolvimento humano, a promoção da saúde, da realização e do bem-estar prevê uma concepção de formação educacional que faculte a obtenção e posterior mobilização de estratégias de *coping* e modos de lidar com situações adversas.

Deste modo, *a ênfase em termos de intervenção deve ir para a prevenção primária, uma vez que os professores já afectados pelo mal-estar nem sempre recorrem a solicitar ajuda, tendendo os sintomas a agravar-se cada vez mais* (Jesus, 2000: 27).

O autor refere que, um modelo de formação relacional poderá causar, de modo integrado e interactivo, a expansão de qualidades e competências pessoais e interpessoais que colaborem para uma apropriação personalizada e significativa da prática educativa ampliando os sentimentos de realização profissional dos professores. Esta metodologia alberga alguns princípios orientadores próprios dos modelos de formação humanista e descritivo, podendo ambos integrar-se no âmbito da Teoria Relacional da Motivação de Nuttin.

Comum a qualquer um destes modelos, temos a noção de formação como procedimento desenvolvimentista não só de competências científicas e técnicas, como procedimento dinâmico de desenvolvimento pessoal, social e cultural.

“O principal objectivo de um modelo relacional de formação centra-se na preparação do professor ou do potencial professor para que se realize na profissão docente, alcançando os seus objectivos, e não que se limite a adaptar-se, prescindindo dos seus objectivos e do seu estilo pessoal, entrando na rotina e fazendo o mínimo possível, isto é, em situações de wornout” (Jesus, 2000: 30).

Este ponto de vista realça uma vertente de autoformação, na dimensão em que a própria prática profissional constitui uma experiência de aprendizagem e de desenvolvimento constante de competências.

Subjacente à autoformação encontra-se a conseqüente avaliação e regulação dos processos cognitivos de cada um, originando meios de resolução e precipitando o sucesso, factores que desenvolvem a motivação intrínseca e estratégias de implicação nas tarefas profissionais.

Jesus (2000) defende a formação educacional perspectivada numa lógica transversal ao longo da formação científica educacional, do estágio pedagógico e da formação contínua. A transversalidade inerente a estes três momentos, diferentes no espaço e no tempo mas não relacionalmente, prevê que a formação vá ao encontro das necessidades formativas dos professores e que se centralize nos seus problemas reais.

Assim, e essencialmente durante a formação científica educacional, o autor propõe diversas metodologias e estratégias tais como a simulação de situações ou *role-playing*, o *estudo de casos*, o esclarecimento de crenças irracionais, técnicas complementadas por uma adequada formação teórica que funcione como quadro de leitura eficaz das situações-problema.

Deste modo, a formação educacional conforme um modelo relacional beneficia o desenvolvimento e a orientação motivacional intrínseca, pelo que os programas construídos segundo esta lógica parecem colaborar para uma redução do *stress* profissional, das crenças irracionais e da percepção subjectiva de bem-estar profissional.

Jesus (2000) conclui o seu trabalho com uma reflexão acerca de algumas medidas a desenvolver no plano sociopolítico e da responsabilidade do professor pelo seu próprio bem-estar. No caso das medidas a desenvolver sobressai a ideia da imprescindibilidade de operar mudanças ecológicas, ou seja, a importância de alterar e reajustar o contexto social e as condições de trabalho dos professores como complemento e em interacção com as modificações ao nível da formação educacional.

De facto, todo o enquadramento teórico-prático inerente às concepções construtivistas/interaccionistas prevê a reconceptualização dos percursos formativos dos professores no sentido de beneficiar uma reflexão pessoal sobre as suas próprias concepções, representações e estratégias.

O mal-estar docente enumera os sentimentos de desmoralização (Esteve & Fracchia, 1988), de desmotivação ou de desencantamento que aparecem nos professores, devido às vicissitudes do processo de reconstrução identitária em que a emergência da mudança – seja qual for a sua orientação – como fim da educação, irreversivelmente, os colocou.

Doudin & Martin (1999) sugerem que se compreenda na formação dos futuros professores uma dimensão pedagógica que estimule comportamentos de investigação e pesquisa que possibilitem: a apropriação de orientações emanadas de estudos na área das ciências humanas; a aplicação nas suas práticas futuras de dados advindos de trabalhos de investigação na área da educação; a apreensão e integração da pesquisa e a investigação como paradigmas passíveis de serem transferidos para os domínios de uma prática educativa reflexiva; a adopção de posicionamentos críticos e auto-críticos face à forma como normalmente compreendem e representam a realidade; a modificação da representação que têm da própria actividade acentuando o papel da reflexão e da análise fundamentadas em enquadramentos teóricos.

A rotina na acção docente é a essência do mal-estar sentido pelos docentes. A mesma consta numa acção educativa formal, a que os professores acabam por “aderir” devido à mobilização excessiva de mecanismos de defesa, com vista a controlar a ansiedade que resulta da divergência antevista entre o seu ideal profissional (moldado na formação inicial) e a realidade profissional com que se deparam.

De acordo com Abraham (1972) à rotina equivale, em cada profissional, a “imagem idealizada”. A “imagem idealizada” é um mecanismo de defesa que corresponde a uma imagem de si como profissional completamente imaginária, que serve a preservação da auto-estima através da representação para os outros.

O equilíbrio assim alcançado é feito à custa do bloqueamento do contacto com novos conhecimentos e da realização de si, e a energia investida na sua manutenção é tal que se debilitam as forças psíquicas que possibilitam a simbolização ajustada ao vivido real e à operacionalidade da acção. Porque qualquer tentativa para mexer neste sistema defensivo, construído devido à inexistência de outras alternativas exequíveis, é percebida como uma ameaça, a mudança real é, normalmente, recusada (Jesus, 1996b).

A formação contínua de professores pode funcionar de dois modos por relação com esta situação: ou comprova o mecanismo de idealização da imagem, ou o desfaz, dando alternativas com igual grau de segurança.

No primeiro caso, estão as práticas instrumentais de formação que, de acordo com Giust-Desprairies (citado por Jesus, 1996a), fortalecem defesas que tinham perdido a sua capacidade reguladora, beneficiam a crispação identitária, que se sustenta das lógicas da certeza e da mestria, salientando, a termo, o processo frásico e renegando à parte criadora do processo identitário.

No segundo caso, investe-se em modelos de formação focalizados no desenvolvimento individual e social em pequenos grupos. Trata-se, aí, de processos de formação com sucesso, mas demasiado exigentes para podermos contar só com eles. Por este motivo, recupera-se a reflexão sobre a formação inicial, tanto mais quanto, aparentemente, uma boa parte do mal-estar tem nela a sua origem.

3.2.1 – As fontes do mal-estar

Com a identificação e elaboração de causas do mal-estar pretende-se reconhecer e perceber os factores que estão na sua origem. Distingue-se entre fontes ligadas ao contexto sócio/educativo, fontes ligadas às motivações pessoais e à formação inicial, e fontes ligadas ao contexto escolar.

Nas fontes ligadas às motivações pessoais e à formação inicial, está em foco a pessoa que decide ser professor e o que a formação lhe faz, sendo que umas e outra têm por pano de fundo as modificações sócio/educativas.

As motivações pessoais dizem respeito aos motivos que estão subjacentes à eleição da profissão, mais precisamente, do curso de formação inicial que lhe possibilita aceder.

Geralmente, diferencia-se entre *motivações positivas* - as que dizem respeito ao prazer pelo trabalho com crianças e jovens e ao sentido de missão social pela transmissão de conhecimentos (Amiel-Lebigre e Pichot citados por Jesus, 1996a) – e *motivações negativas* - aquelas que se focam em factores laterais às funções profissionais, tais como a adaptação dos horários ou o número de dias de férias (*ibid.*).

“Escolher uma profissão é atribuir um sentido a uma função social por relação com a sua vida” (Postic, 1990:26).

Deste modo, verifica-se que, após a formação inicial, as motivações mostradas pelos recém-formados para serem professores são de carácter positivo, mas também estereotipado (Bayer, 1984; Esteve *et al.*, 1984).

De acordo com Esteve (citado por Jesus, 1996b), é a formação inicial que ajuda em muito para o mal-estar docente ao guiar-se para uma certa ideia messiânica e redentora da profissão, que sustenta fragilidades e imaturidades pessoais. Este aspecto negativo resultante da formação originar-se-ia num certo tipo de sobrevalorização dos conteúdos e num certo tipo de desvalorização das relações interpessoais.

Sem que lhes tenha sido possibilitado adiantar e entender o real, professores positivamente ou negativamente motivados serão, brevemente, atingidos pelo "choque da realidade" (Vila citado por Jesus, 1996b), acompanhado de sentimentos de insatisfação e mal-estar. Se puderem abandonarão a profissão, se não deprimirão, mas a maioria encontrará na rotina um modo de sobrevivência.

3.3 – Necessidades e valores

O conceito de necessidade refere-se às condições que são necessárias por qualquer ser vivo de modo que permita a sua sobrevivência com qualidade e bem-estar. Locke (1976) distingue dois tipos de categorias de necessidades: *necessidades físicas* – referem-se aos requisitos necessários à saúde e funcionamento apropriado do corpo (alimentação, ar água, repouso); *necessidades psicológicas* – remetem para as condições necessárias à saúde mental e ao correcto funcionamento da consciência (estimulação sensorial, auto-estima, etc.).

Assim, as necessidades são requisitos objectivos para sustentar a vida e o bem-estar de um organismo. Estas necessidades existem, quer o organismo tenha conhecimento delas ou não, isto é, quer sejam conscientemente desejadas ou não.

É, no entanto, pertinente distinguir necessidades de valores. Assim, valor é o que os indivíduos se empenham em conseguir ou manter, é o que cada um considera como condutor e necessário ao bem-estar. Valor é, pois, o que conscientemente ou subconscientemente um indivíduo deseja, quer ou pretende alcançar.

Deste modo, enquanto as necessidades são objectivas, existindo para além da vontade do sujeito, os valores são subjectivos, no sentido de que são do conhecimento íntimo, ou seja, dos padrões na mente consciente ou subconsciente. Enquanto as necessidades são inatas, os valores são adquiridos; nesta perspectiva, enquanto os homens têm as mesmas necessidades básicas, diferem, no entanto, em relação aos valores.

De facto, os seres humanos têm valores diferentes, bem como cada um deles tem níveis diferentes para os sujeitos. Para além de tudo isso, os valores estão em constante metamorfose, isto é, o que motiva alguém hoje não terá necessariamente que ter uma influência forte na determinação do seu comportamento futuramente.

3.3.1 – Valores intrínsecos e extrínsecos

De acordo com Jesus (1996a), muitos dos trabalhos realizados no estudo da motivação dos professores têm centralizado a sua análise na relevância dos incentivos intrínsecos e dos incentivos extrínsecos para o empenhamento profissional dos professores.

Podemos definir valor no trabalho como a importância dada pelos indivíduos a certos resultados conseguidos, como o caso da remuneração, da realização pessoal, do status e das condições de saúde. Da interacção com o trabalho resultam as recompensas que, por si só, são um aspecto importante para a indução de continuidade de comportamentos. Podemos ainda distinguir as recompensas entre externas e internas, apesar da linha fronteira que as separa ser um tanto ou quanto imperceptível e ambivalente.

Entre os incentivos intrínsecos contam-se o orgulho no trabalho (Johnson, 1986), o sentido de eficácia pessoal (Ellis, 1984; Johnson, 1986), o aumento das responsabilidades profissionais (Bartell, 1988; Cresap, 1984; Ellis, 1984; Graham, 1985; Oliver *et al.*, 1988; Watts, 1984), a autonomia (Bartell, 1988; Lens, 1994; Watts, 1984), o envolvimento nas tomadas de decisão na escola (Barth, 1987; Mills, 1987; Oliver *et al.*, 1988; Peterson & Kauchak, 1986), o enriquecimento das tarefas (Mills, 1987), o reconhecimento pelos directores, colegas, pais e alunos (Bartell, 1988; Cresap, 1984; Mills, 1987; Reyes, 1990; Whaley & Wolfe, 1984); o apoio ou suporte social (Barth, 1987; Bartell, 1988; Graham, 1985; Peterson & Kauchak, 1986) e as oportunidades para progressão na carreira (Cresap, 1984; Lens, 1994; Mills, 1987; Oliver & Chandler, 1987)¹⁷.

¹⁷ Retirado de Jesus (1996a).

Por outro lado, entre os incentivos extrínsecos que têm sido referidos na literatura sobre a motivação dos professores contam-se as compensações monetárias (Bartell, 1988; Watts, 1984), a melhoria das condições de trabalho (Bartell, 1988), mais equipamentos (Mills, 1987), a redução do número de alunos por turma (Graham, 1985), maior segurança no local de trabalho (Johnson, 1986), licenças sabáticas (Oliver *et al.*, 1988), maiores investimentos e subsídios para as escolas (Lens, 1994) e a compatibilidade entre o horário de trabalho e a vida familiar (Watts, 1984)¹⁸.

As necessidades de auto-realização e competência, e até certo ponto a necessidade de autonomia e auto-controle podem ser satisfeitas somente por recompensas que são dadas intrinsecamente pelas pessoas a si próprias.

Assim, consideram-se intrínsecas as necessidades que podem ser satisfeitas pela interacção presente com o trabalho, por exemplo: a criatividade, a oportunidade de usar as capacidades pessoais, o desafio e a estimulação intelectual.

As necessidades extrínsecas estão relacionadas com as recompensas que o trabalho dá depois de ser efectuado: pagamento, promoção, benefícios e regalias sociais, segurança, ou outro tipo de condições externas ao sujeito.

A maior parte dos autores que têm realizado trabalhos sobre a motivação dos professores enfatiza a importância dos incentivos intrínsecos em relação aos extrínsecos¹⁹ (Jesus, 1996a).

Diversos autores defendem que o maior incentivo para os professores é a satisfação de trabalhar com os alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento (Bloland & Selby, 1980; Farber, 1982; McLaughlin *et al.*, 1986; Prick, 1989; Sederberg & Clark, 1990 citados por Jesus, 1996a).

¹⁸ Autores citados por Jesus (1996a).

¹⁹ Entre algumas das posições destes autores que destacam a relevância dos incentivos intrínsecos, comparativamente aos extrínsecos, contam-se: “research suggests that intrinsic, organizational incentives, such as collegiality or a commitment to schoolwide goals, may be more effective in motivating teachers and improving teaching practice than extrinsic rewards” (Johnson, 1986: 72); “teachers and general garner more satisfaction from intrinsic rewards, such as the fulfilment of having successfully contributed to the development of a child, than from extrinsic rewards such as compensation and position” (Dilworth, 1991: 1); “if the reform of teacher careers is to be taken seriously, then intrinsic incentives motivation and commitment) in the teaching profession must be enhanced” (Oliver *et al.*, 1988: 130).

Duas das revisões da literatura mais exaustivas para analisar os incentivos responsáveis pela motivação dos professores foram realizadas por Wright (1984) e por Fox (1986), verificando-se que a maior parte das medidas identificadas como podendo contribuir para a motivação dos professores são intrínsecas à actividade docente (Jesus, 1996a).

O comportamento humano é determinado por um conjunto de necessidades fundamentais à existência, como por exemplo, a alimentação, a água, o oxigénio, a necessidade de segurança, de estima, de autonomia, de interdependência e de auto-realização. O que diferencia as cinco primeiras das últimas é que as primeiras só podem ser satisfeitas por recompensas externas (extrínsecas) ao indivíduo e partem de uma realidade concreta (comida, dinheiro, elogios dos outros).

3.3.1.1 – Auto-estima e satisfação profissional

A auto-estima de um sujeito refere-se aos sentimentos valorativos que este elabora acerca de si próprio (Pereira citado por Castelo-Branco & Pereira, 2001).

Assim a auto-estima pode ser considerada a componente avaliativa do auto-conceito, pois diz respeito ao modo como cada um se avalia ou sente em relação a si próprio (Ferreira, Santos & Vieira citados por Pedro e Peixoto, 2006).

A auto-estima pode ser definida como a percepção que o indivíduo possui do seu valor próprio, percepção essa que evolui gradualmente e se vai tornando mais diferenciada à medida que o indivíduo se desenvolve e interage com outros significativos. Harter (1993) refere-se à auto-estima como um constructo dotado de carácter avaliativo, descritivo e susceptível de desenvolvimento.

Por sua vez, James (citado por Harter, 1993) refere-se à auto-estima como resultante da divisão dos êxitos conseguidos pelas aspirações iniciais do sujeito. Assim, indivíduos com elevada auto-estima seriam aqueles que experienciam elevados sentimentos de sucesso em domínios onde as suas aspirações eram elevadas.

Do mesmo modo, se sentimentos de incompetência surgirem associados a domínios que não sejam considerados importantes para o sujeito, então a sua auto-estima não será afectada.

Campbell e Lavallee (citados por Pedro e Peixoto, 2006) alertam para os efeitos negativos que uma baixa auto-estima pode ter no funcionamento social do sujeito, pois são os sujeitos com baixa auto-estima que geralmente são mais dependentes, mais melindrosos aos sinais externos e mais reactivos ao ambiente social.

Blaine e Crocker (op. cit.) revelam que os indivíduos com baixa auto-estima movimentam-se de modo a evitar de toda a maneira o fracasso, a rejeição, preocupando-se principalmente com a sua protecção, enquanto os sujeitos com elevada auto-estima procuram antes a sua valorização. As pessoas com baixa auto-estima desejam tanto o sucesso como qualquer outro sujeito, mas, no entanto, cognitivamente continuam a esperar o fracasso, daí a sua busca permanente na protecção da sua (frágil) auto-estima Tice (op. cit.).

A auto-estima pode ser considerada um relevante e fiável indicador de uma boa/má harmonia pessoal, elevado/reduzido desempenho na aprendizagem, na realização cognitiva e no bem-estar em geral (Castelo-Branco e Pereira, 2001).

Jesus (1999), Pinto (1996) e Villa (citado por Lopes, 2001) relacionam o mal-estar e a reduzida satisfação profissional que se sente na profissão docente do nosso país, à baixa auto-estima.

De acordo com Monteiro (2000), a auto-estima dá resposta ao género de consideração e benevolência que cada indivíduo tem consigo mesmo. Engloba aspectos, tais como: desejo de ser quem é, contentamento com os próprios feitos, segurança pessoal, aptidão para tomar uma decisão e manter-se nela, agrado com a idade, gostar de estar acompanhado por pessoas, considerar-se feliz, vontade de viver onde vive, ser uma pessoa divertida, entender a apreciação dos outros pelos seus sentimentos, fazer o melhor que pode e ter ânimo.

O nível de auto-estima de cada pessoa influencia parte do que faz ou deixa de fazer. Daí que a auto-estima se constitua numa dimensão psicológica muito importante, ligada ao processo de identidade, reflectindo o valor que a pessoa atribui às qualidades de que se julga detentora, dizendo-se que se constitui na parte afectiva do *self*.

Esse tipo de apreço pode ser positivo ou negativo. No caso de ser positivo, diz-se que é benéfico, dando resposta a sentimentos de objectividade e à visão o mais realista possível das possibilidades, defeitos e virtudes que a pessoa possui. No caso negativo dá resposta à rigidez comportamental, mecanismos de evasão de si próprio e desconfiança dos outros (Monteiro, 2000).

Quanto mais real puder ser a perspectiva que a pessoa faz de si mesma, percebendo situações e depositando confiança em si própria e na capacidade para alcançar um objectivo, mais positiva será a sua auto-estima.

De acordo com Bee (1997: 304), *"ela depende bastante do sucesso nos relacionamentos ou tarefas considerados importantes"*. Deste modo, a auto-estima é determinada a partir dos pressupostos ideológicos com base numa concepção filosófica que o indivíduo expande a partir da sua própria história e valor social.

A insatisfação docente provém de factores relacionados com a docência em si e o desagrado decorre das circunstâncias socio-políticas de trabalho. Esses mesmos aspectos conduzem à auto-estima negativa, intervindo nas relações interpessoais nas instituições de ensino. Assim, segundo Anthony (1980: 37 citado por Cordeiro-Alves, 1994), *"os problemas de um indivíduo relacionam-se à maneira como ele se vê, se sente e se julga"*.

Papalia & Olds (2000) referem que ter prática de êxito é extremamente importante, pois faz parte dos acontecimentos positivos que formam o auto-conceito. Na opinião das autoras, quando tal êxito não ocorre, o auto-conceito se vê intimidado e para se manter segura, a pessoa desenvolve mecanismos de defesa, que podem afastá-la ainda mais do grupo.

A realização de investigação sobre a satisfação docente relacionada com a auto-estima é imprescindível, pois a ela relacionam-se elementos de bem-estar, motivação, empenho, envolvimento, stress, ansiedade...

Pedro e Peixoto (2006: 262) afirmam que:

"esses sentimentos de insatisfação e mal-estar docente afectam não só professores mas também os alunos, pois o desinvestimento e a falta de motivação dos professores contribui directamente para o desinteresse dos alunos na sala de aula e para a menor qualidade do processo de ensino-aprendizagem".

O cansaço docente aparece como um inconveniente às instituições de ensino, pois a qualidade de ensino abate-se juntamente com a auto-estima do professor (Cordeiro-Alves citado por Pedro e Peixoto, 2006).

3.4 – Estudos sobre as relações entre o mal-estar e a motivação dos professores

Inúmeros estudos têm sido realizados em diversos países no sentido de fazer um levantamento dos factores de mal-estar docente. Estas investigações têm permitido obter uma multiplicidade de factores ocupacionais que podem contribuir para este mal-estar (Jesus, 1996a).

Numa perspectiva relacional, convém salientar que os factores de mal-estar existem sempre apenas em termos potenciais, dependendo o seu efeito do sujeito em causa e da situação em que se encontra no momento.

Além disso, tendo em conta que o grau de mal-estar é função de uma grande diversidade de acontecimentos interligados, muitas vezes, é difícil determinar com exactidão quais os factores de mal-estar de um determinado professor (Pettegrew & Wolf, 1982; Harris, Halpin & Halpin, 1985 citados por Jesus, 1996a).

Alguns estudos têm também procurado analisar as variáveis demográficas associadas com o mal-estar docente.

Assim, tem sido referido que certas características pessoais podem fazer com que o professor seja mais vulnerável aos factores de mal-estar (Farber, 1984; González & Lobato, 1988; Stephenson, 1990 citados por Jesus, 1996a).

Por outro lado, nalgumas investigações tem-se verificado que os professores do sexo feminino apresentam maiores níveis de mal-estar, bem como os professores mais jovens (Maslach & Jackson, 1981; Cherniss, 1982; Schwab & Imanicki, 1982; Anderson & Iwanicki, 1984; Gold, 1985 citados por Jesus, 1996a). A explicação para estas diferenças tem sido apresentada com base na falta de experiência profissional, no caso da variável idade, e na necessidade de compatibilizar a vida profissional com a vida familiar e doméstica, havendo menos tempo disponível para corresponder à sobrecarga de trabalho docente, no caso da variável sexo.

No entanto, os resultados sobre as variáveis sexo e idade sobre o mal-estar docente, não se têm revelado consistentes, conforme conclui Kyriacou (citado por Jesus, 1996a) a partir de uma revisão da bibliografia sobre o mal-estar docente.

A chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho do professor na sala de aulas, que o obrigam a uma actuação medíocre, pela qual acaba sempre por ser considerado culpado (Esteve citado por Nóvoa, 1991).

É imprescindível partir do facto que grande parte dos professores de hoje obtiveram as suas formações académicas há mais de 20 anos, não tendo estas sido direccionadas para o ensino nem lhes tendo sido facultadas as necessárias compensações.

Cerca de 15,4% elegeu a profissão, apenas por falta de outra opção, podendo significar que também não existia qualquer vocação (referido no relatório de Cruz *et al.* em 1989 citado por Jesus, 1996a).

Jesus (1991b: 51) diz que se o professor *“não gosta de ensinar, o aluno percebe esta sua atitude e, logo, pode diminuir o seu próprio envolvimento”*.

Acrescentam-se as actuais reformas, radicais, no que respeita ao tempo de permanência na escola, sem o necessário acompanhamento dos recursos materiais. Mas já em 1989 num estudo de Prick (citado por Jesus, 1991b), concluía-se que os professores portugueses são os mais insatisfeitos profissionalmente relativamente aos outros países da Europa. Na mesma obra, Jesus diferencia os tempos dizendo que actualmente quem escolhe a profissão é por gostar de ensinar e pela oportunidade de usar as suas qualidades pessoais, enfatizando os factores intrínsecos como responsáveis pela escolha.

Extrai-se de Nóvoa (1992a) que existe uma crise de identidade nos professores, que se arrasta ao longo dos anos, no seguimento da imposição que se tem verificado para separar a vida pessoal da vida profissional, acrescentando que *“não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”* (Jesus, 1991b: 7).

Baseando-se em vários estudos (nomeadamente de Woods, Ball e Goodson em 1991), o mesmo autor afirma que os professores, ao longo dos anos, foram acusados de reproduzir desigualdades sociais, foram ignorados e recentemente são controlados. Esta desconfiança em relação à competência dos professores é alimentada por todos, onde se incluem os próprios. Os mais velhos criticam os mais novos e vice-versa. Estas visões recíprocas só desprestigiam a classe docente, sendo reconhecido que o prestígio, em qualquer profissão, é necessário à motivação e à satisfação pessoal.

A profissão docente parece continuar assim com a crise que sempre a caracterizou (Stobaus *et al.*, 2007).

Apesar de o mal-estar docente ser um facto muito complexo, não havendo receitas universais para a sua resolução, a prevenção de muitas situações passa pela formação de professores, no sentido desta colaborar para que a prática profissional seja vivida com satisfação e autoconfiança, encorajando a construção de um percurso profissional caracterizado pela motivação e pelo desenvolvimento pessoal e interpessoal (Jesus *et al.*, 2005).

Em alguns estudos, verificou-se que o absentismo acontecia com mais frequência associado aos professores do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 26 e os 35 anos, mais no ensino público que no privado e com maior ocorrência nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (Pedro e Peixoto, 2006).

Outra variável estudada para verificar os efeitos produzidos na satisfação profissional docente é a da etapa ou do momento na carreira vivenciado pelo professor. Huberman (1992) delinea um conjunto de sete diferentes momentos ou etapas: Entrada na carreira; Fase de Estabilização; Fase de Diversificação; Fase de “Pôr-se em questão”; Serenidade e Distanciamento Afetivo; Conservantismo e Lamentações; Desinvestimento.

De acordo com Pedro e Peixoto (2006), muitos foram os estudos que concluíram a existência de inegáveis correlações entre essas etapas e a satisfação profissional dos professores, no entanto, verificam-se algumas divergências de estudo para estudo. Para autores como Kyriacou e Sutcliffe (1979), Lopes (2001) e Gonçalves (citado por Malta, 1999) a satisfação profissional tende a ser mais elevada junto dos professores mais velhos e mais experientes.

No que respeita aos quadros teóricos explicativos dos factores e mecanismos subjacentes à satisfação profissional dos sujeitos é importante mencionar que as teorias que se têm movimentado aparecem como referentes à motivação humana, sendo que apenas a Teoria dos Dois Factores de Herzberg se dirige especificamente à satisfação. Este modelo teórico proposto por Herzberg surgiu em contradição com a tradicional teoria unifactorial da satisfação, segundo a qual, um qualquer factor poderia ser simultaneamente fonte de satisfação e de descontentamento profissional (Trigo-Santos citado por Pedro e Peixoto, 2006).

Em 1959, Herzberg entrevistou 200 engenheiros e contabilistas de nove empresas dos EUA, aos quais foi pedido que relatassem momentos em que se sentiram excepcionalmente bem e excepcionalmente mal na sua profissão.

De acordo com Jesus (1996a), ao analisar as respostas, Herzberg verificou que quando os sujeitos referiam factores de satisfação delineavam respostas diferentes daquelas que forneciam quando se referiam a factores de insatisfação.

A ideia de que “se não é satisfatório, então é insatisfatório” não pode ser tida como verdadeira na análise dos comportamentos dos sujeitos em contexto laboral (Herzberg citado por Pedro e Peixoto, 2006).

Sergiovanni (citado por Trigo-Santos, 1996), aplicou a teoria e metodologia de Herzberg, no final da década de 60, a professores americanos e chegou à conclusão que a tendência indicada nos resultados validavam o que Herzberg tinha colocado como hipótese, ou seja, a satisfação dos professores derivada de factores relacionados com a docência em si e o descontentamento decorria sobretudo das condições socio-políticas de trabalho. Estudos posteriormente desenvolvidos com professores de outras nacionalidades têm mostrado a mesma tendência nos seus resultados (Kaufman, 1984; Bellot & Tutor, 1990; Cordeiro-Alves, 1991; Moreno, 1995; Tralinho, 1999 citados por Pedro e Peixoto, 2006).

3.4.1 – Delimitação do problema: a baixa motivação para a profissão docente na actualidade

Múltiplas investigações têm permitido destacar diversos indicadores que revelam a falta de motivação e o mal-estar dos professores, comparativamente a outros profissionais (Jesus, 1996a).

Conforme conclui Kyriacou (citado por Jesus, 1996a: 32), a partir de uma extensa revisão da literatura sobre o mal-estar docente, os professores apresentam níveis de mal-estar mais elevados do que os outros profissionais: *“survey-type data which have compared teachers with other professions have typically found that school-teachers reported one of the highest, and often the highest, levels of occupational stress”*.

À mesma conclusão chegaram Alvarez, Blanco, Aguado, Ruíz, Cabaço, Sánchez, Alonso e Bernabé (citados por Jesus, 1996a: 32): “*la enseñanza ocuparia el lugar de cabecera entre los sectores laborales de alto riesgo*”.

Inclusivamente, os professores apresentam uma maior frequência de casos psiquiátricos do que outros profissionais (Esteve, 1992).

Numa investigação realizada por Amiel, Misrahi, Labarte e Héraud-Bonnaure (1984/1986) verificou-se que a percentagem de estados depressivos, neuróticos e psicóticos era muito maior nos professores do que noutros sujeitos de condição sociocultural equivalente que frequentavam o mesmo centro de saúde mental em Paris.

Da mesma forma, comparando os professores com a população em geral, tem-se verificado que os professores apresentam, de forma significativa, uma menor satisfação profissional (Travers & Cooper citados por Jesus, 1996a).

Numa investigação em que participaram 574 professores do ensino secundário australiano, Punch e Tuettemann (1990 citados por Jesus, 1996a) verificaram que o nível de *distress*²⁰ é o dobro do que seria de esperar na população geral, concluindo que o ensino é uma profissão *stressante*. Muitos outros autores apresentam a mesma posição (Milstein & Farkas, 1985; Travers & Cooper, 1993 citados por Jesus, 1996a), a qual é sintetizada por Martinez (citado por Jesus, 1996a: 32) nos seguintes moldes: “*teaching is a high-stress occupation*”.

Abraham (1993) e Alvarez *et al.* (1993) referem que, com base nestes resultados parece que, mais do que focalizar o mal-estar docente neste ou naquele professor, parece que o mal-estar docente diz respeito ao próprio ambiente de trabalho dos professores.

Até os sujeitos aparentemente equilibrados até ingressarem nesta profissão, ou professores com uma vida privada estável e organizada, apresentam sintomas de mal-estar profissional²¹.

²⁰ *Distress* - Stress excessivo que implique sofrimento causando insatisfação, frustração, ansiedade, desorganiza o indivíduo e priva-o de um relacionamento harmonioso com que o rodeia. São exemplos: a falta de objectivos, insatisfação profissional, etc. (Abreu, 2003).

²¹ Tendo em conta a especificidade situacional do mal-estar, Abraham (1993), com base na Teoria do Campo Psicológico de Lewin (1959), considera que a análise deste fenómeno deve ser feita segundo uma perspectiva relacional.

Jesus (1996a) salienta que estes indicadores, no seu conjunto, revelam a gravidade e actualidade deste fenómeno de mal-estar que atinge a classe docente.

Conforme defendem diversos autores (Bruner, 1982; Esteve, 1992; Nóvoa, 1992a), o mal-estar ocorre sobretudo nos professores do 5º ao 12º ano de escolaridade, o que equivale ao 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, e tem sido verificado em diversas investigações (Farber, 1982; Schwab & Iwanicki, 1982; Anderson & Iwanicki, 1984; Gold, 1985)²².

Em Portugal, e especificamente quanto à motivação dos professores, também se verificou que é menor nos professores deste nível de ensino (Cruz *et al.*, 1988; Jesus, 1992). Neste sentido, também se pronuncia Nóvoa (1992b: 82) ao afirmar que “*os anos 80 não foram fáceis para os professores portugueses*”.

Progressivamente acentuaram-se os factores de mal-estar profissional, afectando sobretudo os professores do ensino preparatório e secundário (Nóvoa, 1992b).

Anderson & Iwanicki (citados por Jesus, 1996a) referem que os factores apontados para esta situação são fundamentalmente as elevadas exigências relacionais dos estudantes deste nível de ensino.

Segundo Jesus (1996a), esta situação parece ser tanto mais grave em Portugal tendo em conta que no nosso país os professores manifestam, em maior percentagem do que nos outros países comunitários, insatisfação profissional (Prick, 1989), stress profissional (Cruz, 1989) e a escolha da profissão docente por falta de outras alternativas profissionais (Cruz *et al.*, 1988).

Na investigação realizada por Prick (1989) foi comparado o grau de satisfação dos professores de vários países da Comunidade Europeia, tendo-se verificado que os professores portugueses são os que apresentam um nível mais baixo de satisfação profissional, comparativamente aos professores de todos os outros países estudados, a Holanda, a Áustria, a Bélgica, a Alemanha e a Espanha²³.

²² Extraído de Jesus (1996a).

²³ Nesta investigação verificou-se ainda que, em todas as faixas etárias, os ex-professores (n=236) apresentam um maior grau de satisfação na profissão que desempenham no momento, do que os professores que continuam na profissão docente (n=1420), manifesto na resposta, numa escala de 5 pontos, à questão “Estou satisfeito com a minha profissão?”. Estes resultados também revelam que a insatisfação na profissão docente é superior à das outras profissões.

No que diz respeito à comparação do nível de *stress*, Cruz (1989) verificou que mais de 50% dos professores portugueses referem que experienciam “bastante” ou “muito” *stress* nesta profissão, enquanto apenas 25% dos professores ingleses responderam da mesma forma.

Quanto ao estudo coordenado por Cruz (1989), verificou-se que 15,4% dos professores portugueses referem ter escolhido a profissão docente por falta de alternativas profissionais, comparativamente aos 9% dos professores suíços que apresentaram este tipo de resposta (Huberman citado por Jesus, 1996a). Verifica-se ainda que apenas 63% dos professores portugueses escolheram a profissão docente como primeira opção ou por vocação, comparativamente aos 89% de professores franceses que responderam desta forma (Harmon & Rotman citados por Jesus, 1996a).

Embora, na análise anterior, tivesse sido salientada a percentagem de professores que revelam baixa motivação para a profissão docente, de forma a enfatizar a importância de se proceder ao estudo sistemático desta situação, reconhecemos que há muitos professores que se encontram satisfeitos e motivados, não revelando qualquer mal-estar profissional. Por outro lado, embora nesta análise nos tenhamos centrado fundamentalmente nos aspectos menos positivos da profissão de professor, em virtude de se tentar sistematizar os factores que podem contribuir para o mal-estar docente, não pretendemos negar o facto de que esta profissão também comporta, na actualidade, algumas vantagens comparativamente a muitas outras profissões para as quais são requeridas as mesmas habilitações académicas (Jesus, 1996a). No entanto, os elevados índices de mal-estar nesta profissão requerem que sejam implementadas algumas medidas no sentido de melhorar a situação dos professores, contribuindo para um maior bem-estar e motivação destes profissionais.

A relevância da motivação dos professores tem sido evidenciada como factor determinante da motivação do aluno para as tarefas escolares (Sergiovanni, 1975; Combs, Blume; Newman & Wass, 1979; Abrami, Leventhal & Perry, 1982; Czikszenmihalyi, 1982; Deci & Ryan, 1982; Abreu, 1988; Cruz *et al.*, 1988; McLaughlin, 1988; Lens & Decruyenaere, 1991; Carneiro, 1992; Jesus & Abreu, 1993 citados por Jesus, 1996a).

Fundamentalmente, o que todos estes autores defendem é que, se o professor não acredita no seu trabalho ou não gosta de ensinar, o aluno percebe esta sua atitude e, logo, pode diminuir o seu próprio envolvimento no processo ensino-aprendizagem.

A concretização de reformas educativas e a qualidade do ensino também requerem a motivação dos professores (Kaufman, 1984; Popper, 1989; Esteve, 1991; Sacristán, 1991; O.C.D.E., 1989/1992 citados por Jesus, 1996a).

Considera-se que o debate em torno da profissão docente é um dos aspectos mais importantes de análise da educação, pois a realização dos processos de reforma dos sistemas educativos passa pelo empenho dos professores. Popper (citado por Jesus, 1996a) defende que de nada servem as reformas educativas se os professores só exercem a docência porque não têm outras alternativas.

A motivação dos professores está directamente relacionada com o seu próprio envolvimento, desenvolvimento, satisfação, sucesso e realização profissional (Husczo, 1981; Esteve, 1984; Chase, 1985; Vila, 1988a; Reyes, 1990; citados por Jesus, 1996a).

Neste sentido, conforme concluiu Jesus (1993: 446):

“a motivação dos professores parece-nos ser o cerne não só da problemática da qualidade do ensino e da formação dos professores, como também da sua satisfação e realização profissional”.

Os próprios professores portugueses reconhecem a importância da sua motivação, pois consideram que “gostar de ensinar” é o principal factor para ser “bom professor” e que “a falta de motivação” é a principal causa que pode estar na base do insucesso profissional experienciados pelos professores. Simultaneamente, consideram que “o investimento dos professores na profissão” é um dos principais factores para a melhoria do estatuto social da profissão docente (Cruz *et al.* citados por Jesus, 1996a).

No que respeita especificamente à análise da motivação em educação, as investigações têm-se focalizado fundamentalmente na motivação do aluno para aprender, sendo o professor apenas mencionado como mero factor dessa motivação, isto é, em termos do que deve fazer para motivar os alunos (Deci & Ryan citados por Jesus, 1996a).

Esta situação é descrita da seguinte forma:

“the importance of motivation in education is not a new concept. Much time and effort have been devoted to analyzing the amount and kind of motivation that a child needs in order to learn. However, very little has been done to determine what motivates the teacher” (Pastor e Erlandson citados por Jesus, 1996a: 35-36).

3.4.2 – Professores motivados *versus* Educação de qualidade

Os problemas que atormentam a profissão de professor não são novidade, estando ligados à própria origem, ao desenvolvimento histórico e à valorização social dessa profissão. O que mais intriga é o contínuo reaparecimento da problemática em quase todo o mundo e que, como o tecido social, a profissão docente é danificada perante os descontentamentos muito justificados dos professores, os desagradados dos alunos, a carência de produtividade do conhecimento (intitulada *má qualidade* do ensino) e a desconfiança no aproveitamento social, além de elementos ligados à aprendizagem e suas perturbações.

A dinâmica e o significado do mal-estar foram, no início do século 20, levantadas por Freud (1974: 43 citado por Jesus, 1996a), dizendo que *“já demos resposta pela indicação das três fontes de que nosso sofrimento provém: o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos próprios corpos e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na Sociedade”*.

Essa ideia demonstra a complexidade da existência humana, que não pode ser ingenuamente abreviado a um simples e limitador esclarecimento. Ainda hoje esta abordagem é excessivamente relevante e actual.

Enquanto docentes estamos conhecedores da necessidade de conhecer melhor a realidade social em que vivemos e a nossa realidade como pessoas, tendendo para um bem-estar e (auto)realização pessoal e profissional.

A educação é uma das actividades mais nobres e há uma relação enorme entre os níveis educacionais de um povo e o bem-estar social. Para Marques (2003), sem educação de qualidade não há desenvolvimento sustentado nem democracia. É por isso que a qualidade na educação é uma questão crucial nas sociedades contemporâneas.

Num mundo globalizado, marcado pela inovação tecnológica permanente e rápida, não pode haver lugar para escolas ineficientes e professores mal preparados ou desmotivados.

As sociedades desenvolvidas gastam uma parte significativa da riqueza com a educação, tornando-se imperioso que o serviço público que as escolas prestam resulte numa mais-valia para todos.

Uma sociedade que se contente com um sistema educativo medíocre perde competitividade e empobrece. O conhecimento constitui, nos nossos dias, a maior riqueza de um país. Está para a actualidade, como o carvão estava no século XVIII, a electricidade no século XIX e o petróleo no século XX. A escola é o local, por excelência, da produção e da difusão do conhecimento e os professores são a chave para a qualidade do conhecimento. Sem professores empenhados e motivados, não há escola de qualidade (Marques, 2003).

Quase todos os estudos mostram a existência de uma relação entre a liderança educativa, o clima da escola, o empenhamento dos professores e os resultados da aprendizagem. A motivação profissional dos professores, bem como o seu empenhamento, terá implicações importantes na qualidade da educação.

Uma escola que se torna, ela própria, num agente de formação, que promove a autoformação e que faz da inovação o seu objectivo permanente, tem mais probabilidades de ser um lugar onde os profissionais se sintam motivados e estejam interessados em participar activamente num projecto de desenvolvimento profissional.

Na perspectiva de Marques (2003), não há desenvolvimento profissional sem reflexão e sem formação e existe uma relação enorme entre oportunidades de formação e motivação profissional e entre estas variáveis e o desenvolvimento profissional.

Uma escola onde os professores têm oportunidades de formação aspira a ser um local que promove o empenhamento e o entusiasmo pelo ensino e pela aprendizagem. Daí a importância que os líderes educativos devem dedicar ao clima da escola, ao moral dos professores, à formação contínua e ao desenvolvimento profissional. Na verdade, estas variáveis andam interligadas e, quando estão presentes, tornam a escola um local onde dá gosto ensinar e aprender (Marques, 2003).

Não nos podemos esquecer que, tal como menciona Jesus (1996a), a cooperação entre os professores pode ser o caminho (ou o obstáculo, se não existir) para a realização pessoal na profissão docente e para a inovação e qualidade no ensino.

II PARTE – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

A razão da escolha deste tema prende-se essencialmente com as actuais alterações efectuadas ao Estatuto da Carreira Docente, o que originou um enorme descontentamento por parte dos professores em geral.

A nível pessoal, as motivações para este trabalho prendem-se com o facto de enquanto professora do 1º Ciclo do Ensino Básico também ter sofrido estas alterações e, ainda, no contacto com outros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico me ter apercebido da insatisfação aparentemente demonstrada.

Para Bergamini e Coda (1990), o valor de estudos sobre satisfação no trabalho e suas causas justificam-se pelas ligações que podem ser estabelecidas entre a satisfação, longevidade e saúde física, absentismo e rotatividade, envolvimento com a organização, produtividade e desempenho e saúde mental do trabalhador, além da importância do reflexo destes na eficácia organizacional.

Além disso, Detoni (2001) refere que a satisfação é um factor de produção tão importante como qualquer outro e indispensável para que o ser humano como trabalhador se realize como um ser social.

A importância e o interesse sobre a satisfação docente aparece porque a ela aparecerem associados factores muito importantes: a auto-estima, o bem-estar físico e mental, a motivação, o empenho, o envolvimento, o stress, absentismo/abandono, o sucesso, a realização profissional dos professores. Como referem os autores Pedro e Peixoto (2006), não nos podemos esquecer que os sentimentos de insatisfação e mal-estar afectam não só professores mas também os alunos, pois o desinvestimento e a falta de motivação dos professores contribuem directamente para o desinteresse dos alunos na sala de aula e conseqüentemente, para a menor qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Esta investigação propõe a realização de um estudo que identifica os factores que, numa perspectiva centrada nos indivíduos, são motivos de satisfação e de insatisfação para os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O interesse em desenvolver esta pesquisa surgiu do contacto com professores, no seu ambiente de trabalho, que se sentem insatisfeitos e que buscam sentido naquilo que fazem. Tendo como base esse pressuposto, sentimos a necessidade de realizar um estudo direccionado aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A necessidade de compreender a origem, as causas e as consequências da insatisfação docente no trabalho constituí-se pois como a problemática que deu origem a este processo de investigação que tem como tema a satisfação/insatisfação no trabalho dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A importância da satisfação profissional e da motivação para a profissão docente coloca em evidência a necessidade de se reflectir sobre uma série de factores que contribuem para a satisfação e insatisfação no trabalho e, ainda, do interesse em conseguir que os gestores educacionais tomem consciência face a esses mesmos factores.

Segundo Marques (1995), a motivação, enquanto entidade cognitiva, é a primeira causa da satisfação, entidade emocional, pelo que é com a gestão da motivação que qualquer gestor de pessoal se deve preocupar em primeiro lugar. Uma boa gestão da motivação induzirá a adequados níveis de satisfação.

Por isso, foi utilizado um questionário já utilizado por Jesus (1996a), com a finalidade de **avaliar as variáveis de motivação em estudo**.

Os ideais de uma alta satisfação profissional, associada a uma alta produtividade, são ainda fortemente valorizados nas sociedades ditas pós-modernas, na linha de que um trabalhador feliz será mais produtivo, pressuposto evidenciado no âmbito das técnicas de gestão organizacional. Numa profissão em que é essencial a disponibilidade para as crianças, a presença generalizada de profissionais insatisfeitos e com elevado nível de mal-estar é altamente prejudicial para o ensino em geral e para as crianças em particular. Por isso, torna-se necessário identificar os factores que são causa de satisfação e insatisfação, para que os órgãos de gestão dessas instituições disponham de informação precisa sobre esta problemática e possam assim responder de forma adequada aos problemas existentes. Nesta óptica, foi utilizado também um segundo questionário para **avaliar o mal-estar docente** (Jesus, 1996a).

Subdividiremos esta segunda parte respeitante à Investigação Empírica em dois capítulos:

- Capítulo 1 - Enquadramento Metodológico, que se subdivide em:

- 1.1) Questões e objectivos de investigação, população e contexto do estudo;
- 1.2) Instrumentos de Pesquisa utilizados: Inquérito por Questionário;
- 1.3) Procedimento e Recolha de dados.

- Capítulo 2 - Tratamento, Apresentação e Análise de Dados, que contempla:

- 2.1) Caracterização da Amostra;
- 2.2) Estudo das qualidades métricas das escalas;
- 2.3) Análise descritiva dos resultados obtidos;
- 2.4) Influência das variáveis demográficas e socioprofissionais sobre as medidas de motivação e mal-estar.

1 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A nossa investigação constitui um estudo de caso efectuado no concelho de Caldas da Rainha, respeitante aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico a leccionar nas escolas dos agrupamentos daquele concelho, no ano lectivo 2006/2007.

Os estudos de caso são particulares, não podem ser generalizados e têm como objectivo estudar uma determinada população. O estudo é feito sobre a situação de uma comunidade num determinado momento, a comparação entre duas comunidades relacionadas no mesmo momento ou a comparação dentro da mesma comunidade em diferentes momentos do tempo. Muitas vezes os investigadores, neste tipo de abordagem, acabam por descobrir variáveis em diferentes aspectos sobre as quais não tinham considerado o estudo mas essa é apenas uma das vantagens que permite enriquecer a investigação.

A grande vantagem do estudo de caso é permitir ao pesquisador concentrar-se num aspecto ou situação específica e identificar, ou tentar identificar, os diversos processos que interagem no contexto estudado.

O ponto forte do estudo de caso é a sua capacidade de explorar processos sociais à medida que esses ocorrem nas organizações, permitindo uma análise processual, contextual e longitudinal das várias acções e significados que ocorrem e são construídos nas organizações.

A natureza mais aberta da colecta de dados em estudos de caso permite analisar em profundidade os processos e as relações entre eles (Hartley citado por Hill & Hill, 2002).

Em Investigação Educacional, os dados podem provir de fontes muito diversas, desde documentos institucionais ou pessoais, a anotações feitas pelo investigador, decorrentes da observação em contextos naturalistas e passando pela aplicação de Testes, Questionários ou Entrevistas aos sujeitos informantes, ou ainda pela utilização de artefactos produzidos em contextos não investigativos.

Nem sempre a Recolha de Dados exige a elaboração de instrumentos específicos. Contudo, o investigador encontra-se, frequentemente, perante a necessidade de ter de construir instrumentos específicos para obter os dados que lhe permitam obter respostas às suas questões de investigação. Este é o caso de Testes, Questionários, Guiões de Entrevistas ou grelhas de observação de comportamentos não verbais.

No caso da nossa investigação, foram utilizados dois questionários já anteriormente aplicados e validados por Jesus (1996a).

Por último, o investigador, seja na investigação quantitativa ou qualitativa, tem de estar bem preparado para implementar uma pesquisa, e, para além disso, tem de ser ético no desenvolvimento de todos os passos de um estudo.

Conforme o pensamento de Habermas e Bordieu citados por Minayo (2007: 44-45), *“a metodologia constitui o caminho do pensamento, ou seja, constitui uma prática teórica pensada”*. Isto consiste em dizer que não pode haver separação entre teoria e método, pois, *“esses dois termos devem ser tratados de maneira integrada e apropriada quando se escolhe um tema, um objecto, ou um problema de investigação”*.

Como “investigador social”, a nossa intenção inicial era, como referem Quivy e Campenhoudt (1992: 17) *“Compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta”* que, no nosso caso, se direccionava à questão ***“Que relação existe entre as variáveis de motivação em estudo e as variáveis de mal-estar?”***, no grupo de docentes investigado.

Determinámos estudar este fenómeno no ângulo mais abrangente que nos fosse permitido, não descurando nunca a incerteza que nos poderia assolar por se tratar de uma investigação primeira neste contexto de estudo, numa preocupação constante pela autenticidade dos factos, na medida em que buscávamos a sua compreensão, fruto do rigor metodológico a que nos propúnhamos.

Ao iniciar uma investigação, o investigador deve procurar trabalhar um assunto que lhe desperte interesse e, simultaneamente, um assunto que seja do interesse público e cujo estudo possa trazer mudanças e novos conhecimentos.

Todo o processo de investigação deve ser previamente planeado de modo a que o tempo – que normalmente é escasso – seja convenientemente gerido e exista uma determinação prévia do método de investigação a seguir.

Essa escolha irá orientar a escolha dos instrumentos de recolha de dados – que devem ser validados antes de aplicados – e do tratamento de dados a executar. Todas estas decisões devem ser tomadas com cuidado para que sejam o mais benéficas possível para o processo de investigação e para que seja assegurada a sua ética e, consequentemente, a sua validade e fiabilidade.

A validade consiste na certificação de que os instrumentos utilizados garantem que se atinjam resultados coerentes e passivos de serem aceites numa determinada investigação enquanto a fiabilidade é a certificação de que os dados recolhidos correspondem à realidade (Hill e Hill, 2002).

Só a conjugação destas duas certificações permitem que todo o trabalho de investigação desenvolvido apresente utilidade para a comunidade e espelhe a competência do investigador no seu papel.

A recolha de dados neste estudo foi exclusivamente feita pelo investigador e no contexto escolar, baseando-se fundamentalmente: (1) nos vários questionários respondidos pelos participantes; (2) na reunião de documentos.

Os dados que constituem o corpus desta investigação foram recolhidos com o contributo dos professores envolvidos através de questionários, de forma a conhecer o seu grau de motivação para a profissão docente e também o grau de mal-estar docente.

Os instrumentos de pesquisa utilizados neste estudo têm um carácter quantitativo, sendo utilizados dois questionários, os quais apresentaremos mais adiante.

A investigação quantitativa tenta determinar a possibilidade de associação ou correlação entre variáveis, a generalização e objectivação dos resultados através de uma amostra para que se possa fazer uma inferência a um universo do qual toda a amostra procede, explicando porque é que as coisas acontecem ou não de uma forma determinada (Reichardt *et* Cook citados por Maraňano, 2004).

Assim sendo, de acordo com Hill e Hill (2002), as características principais da Investigação Quantitativa são:

- Ancora-se no positivismo lógico ou seja procura as causas dos fenómenos sociais, prestando escassa atenção aos aspectos subjectivos dos indivíduos;
- Exige uma medição rigorosa e controlada;
- É objectiva e orientada para o resultado;
- É orientada para a comprovação;

- É inferencial e hipotético - dedutivo;
- É fiável (dados sólidos e repetíveis);
- É generalizável (estudo de casos múltiplos);
- Assume uma realidade estável.

De acordo com Maraňano (2004), a aplicação de métodos quantitativos torna possível estabelecer as prováveis causas a que estão submetidos os objectos de estudo, assim como descrever em detalhes o padrão de ocorrência dos eventos observados; tais técnicas permitem abordar uma grande variedade de áreas de investigação com um mesmo entrevistado, validar estatisticamente as variáveis em estudo e seus resultados podem ser extrapolados para o universo - target pesquisado; daí este tipo de pesquisa, também ser chamado de Pesquisa Descritiva e de Validação Estatística.

A metodologia quantitativa permite mensurar opiniões, reacções, sensações, hábitos e atitudes, etc, de um universo (público-alvo) através de uma amostra que o represente de forma estatisticamente comprovada.

Em toda a pesquisa quantitativa, sem excepção, é necessário calcular a margem de erro para o grau de confiança que se pretende. Assim, o investigador pode tomar as suas decisões com a segurança desejada.

A validade e fidelidade dos resultados de uma investigação dependem em larga medida da validação do processo de recolha de informações. Segundo Ketele e Roegiers (1999: 220), *“a validação da informação assegura ao investigador que, aquilo que quer recolher como informações, as informações que realmente recolhe e o modo como as recolhe, servem adequadamente o objectivo da investigação (avaliação ou pesquisa)”*.

A questão da validade (fidedignidade) da investigação está intimamente ligada com a sua credibilidade, a qual pode ser aferida a partir do ponto de vista da fidelidade interna e externa.

De acordo com Tuckman (2000), um estudo tem validade interna se o seu resultado está em função do programa ou abordagem a testar mais do que outras causas não relacionadas sistematicamente com esse estudo.

A validade interna afecta a nossa certeza (*certainty*) de que os resultados da investigação podem ser aceites, baseados no *design* de investigação²⁴.

Um estudo tem validade externa se os resultados obtidos forem aplicáveis no terreno a outros programas ou abordagens similares. A validade externa afecta a nossa capacidade para confiar nos resultados da investigação, com vista à sua generalização (*generality*), tendo como base os processos utilizados (Tuckman, 2000).

Para Ghiglione & Matalon citados por Coutinho (2005), a validade externa está fundamentalmente ligada: 1) à constituição das amostras; 2) à sua representatividade, o que nos leva à questão da possibilidade da sua generalização, uma vez que o pequeno número de sujeitos e a falta de amostragem aleatória deveriam inviabilizá-la, o que nem sempre acontece, levando a conclusões precipitadas ou mesmo erróneas.

1.1 - Questões e objectivos de investigação

O presente estudo desenvolveu-se no Concelho de Caldas da Rainha e nele participaram os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico que leccionavam nos cinco agrupamentos daquele concelho, ou seja: Agrupamento Horizontal de Escolas de Alvorninha – Escolas em Movimento, Agrupamento Vertical de Escolas de Santa Catarina, Agrupamento Horizontal de Escolas do Mestre Francisco Elias, Agrupamento Vertical de Escolas Santo Onofre e Agrupamento Vertical de Escolas D. João II, no ano lectivo 2006/2007.

Para desenvolver o estudo pretendido, o trabalho de natureza empírica decorreu entre Janeiro e Junho de 2007, mais propriamente durante o 2º e 3º período lectivos.

Os referenciais teóricos norteadores desta investigação foram, entre outros, diversos estudos sobre satisfação/insatisfação no trabalho, designadamente a Teoria da Hierarquia de Necessidades de Maslow e a Teoria dos Factores de Higiene-Motivação de Herzberg.

²⁴ Podemos dizer que a validade interna envolve a construção de todo o processo de investigação. É uma exigência da própria natureza e concepção da investigação, constituindo um critério intrínseco da verdade científica. Por outro lado, a validade externa constitui um critério “exterior”.

1.1.1 – Questões de investigação

A finalidade deste estudo prende-se com os factores que, centrados no indivíduo, determinam a Satisfação/Insatisfação dos Professores do 1º Ciclo. Assim, o objectivo geral do nosso estudo é responder à seguinte pergunta de partida:

- “*Que relação existe entre as variáveis de motivação em estudo e as variáveis de mal-estar?*”, no grupo de docentes investigado.

Procuramos, igualmente, responder a outras questões de investigação, referentes ao grupo de docentes investigado:

- “*Que relação existe entre as variáveis de motivação em estudo e as variáveis demográficas e socioprofissionais?*”;

- “*Que relação existe entre as variáveis de mal-estar em estudo e as variáveis demográficas e socioprofissionais?*”.

1.1.2 – Finalidades e objectivos do estudo

Este estudo pretendeu abarcar cento e noventa Professores do 1º Ciclo do Concelho de Caldas da Rainha, que desempenhavam funções nos cinco agrupamentos de escolas do ensino público no ano lectivo 2006/2007, e teve como principais objectivos:

- Verificar o desejo de desempenhar a profissão docente ou, ao contrário, de exercer outra actividade profissional;
- Avaliar o projecto profissional, nomeadamente o grau em que se deseja exercer a profissão docente;
- Avaliar o grau de empenhamento, esforço ou dedicação dos professores relativamente às actividades profissionais que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, dentro e fora da sala de aula;
- Avaliar o valor das metas profissionais e a expectativa de sucesso dos professores;
- Avaliar a motivação intrínseca dos professores para a actividade de ensino;
- Avaliar a expectativa de eficácia dos professores;
- Avaliar as expectativas de controlo dos resultados, ou *locus* de controlo;

- Avaliar as explicações causais apresentadas para os fracassos e para os sucessos obtidos no processo de ensino-aprendizagem;
- Avaliar o impacto de alguns dos potenciais factores de stress profissional e a frequência com que estes factores ocorrem;
- Avaliar a exaustão ocupacional dos professores e a sua frequência;
- Verificar se existe correlação entre as variáveis motivacionais e de mal-estar em estudo e as variáveis demográficas e socioprofissionais;
- Verificar se existe correlação entre as variáveis de motivação e as variáveis de mal-estar em estudo.

1.1.3 – População e amostra do estudo

Na impossibilidade de estudarmos a totalidade de docentes do 1º Ciclo existentes no país, o universo do estudo restringiu-se aos docentes do 1º Ciclo, a leccionarem nos cinco agrupamentos de escolas do concelho de Caldas da Rainha, distrito de Leiria, no ano lectivo 2006/2007.

Quadro 4 – Distribuição das escolas do 1º Ciclo por Agrupamento

Agrupamento de Escolas	Escola
Agrupamento 1 Agrupamento de Escolas de Alvorninha – Escolas em Movimento	EB1 Alvorninha
	EB1 Bairradas
	EB1 Fanadia
	EB1 Ramalhosa
	EB1 Ribeira dos Amiais
	EB1 Rostos
	EB1 Vidais
	EB1 Vila Verde
	EB1 Zambujal
	EB1/JI A-dos-Francos
	EB1/JI Carreiros
	EB1/JI Casais da Serra
	EB1/JI Moita
	EB1/JI Rabaceira
EB1/JI Santa Susana	
EB1/JI São Clemente	
EB1/JI São Gregório	
Agrupamento 2	EB1/JI Santa Catarina
	EB1 Carvalhal Benfeito
	EB1 Casal da Marinha
	EB1 Casal das Freiras

Agrupamento Vertical de Escolas de Santa Catarina	EB1 Cumeira EB1 Mata EB1 Mestras EB1 Peso EB1 Relvas EB1/JI Antas
Agrupamento 3 Agrupamento Horizontal de Escolas do Mestre Francisco Elias	EB1/JI Bairro dos Arneiros EB1 Foz do Arelho EB1 Nadadouro
Agrupamento 4 Agrupamento Vertical de Escolas Santo Onofre	EB1 Santo Onofre EB1 Bairro da Ponte EB1 Parque
Agrupamento 5 Agrupamento Vertical de Escolas D. João II	EB1 Cabreiros EB1 Campo EB1 Chão da Parada EB1 Couto EB1 Encosta do Sol EB1 Espinheira EB1 Guisado EB1 Salir de Matos EB1 Trabalhias EB1/JI Avenal EB1/JI Casal da Areia EB1/JI Lagoa Parceira EB1/JI Reguengo da Parada EB1/JI Salir do Porto EB1/JI Tornada

Assim, verificámos que o Agrupamento 1 – Agrupamento de Escolas de Alvorcinha – Escolas em Movimento contempla 17 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, o Agrupamento 2 – Agrupamento Vertical de Escolas de Santa Catarina é composto por 10 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, o Agrupamento 3 – Agrupamento Horizontal de Escolas do Mestre Francisco Elias e o Agrupamento 4 – Agrupamento Vertical de Escolas Santo Onofre têm ambos 3 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e o Agrupamento 5 – Agrupamento Vertical de Escolas D. João II abrange 15 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta decisão do investigador em aplicar o presente estudo neste concelho tem a ver com três ordens de factores:

- 1) proximidade do local de residência;
- 2) por ser neste concelho que exerce funções docentes;

- 3) por conhecer a realidade dessas escolas, os professores que nelas trabalhavam e por ter sido, nesse contexto, que constatou o problema que originou o presente estudo, a aparente desmotivação dos docentes do 1º Ciclo pela profissão docente e o mal-estar sentido.

1.1.4 – Contexto de Estudo

Dada a abrangência do estudo, centrado num determinado concelho, considerámos oportuno descrever, de forma sintética, o contexto onde este decorreu, de forma a enquadrarmos globalmente a investigação do ponto de vista das características geográficas, sócio-económicas, culturais e educativas da região.

1.1.4.1 – Caracterização do concelho de Caldas da Rainha²⁵

O concelho das Caldas da Rainha pertence ao distrito de Leiria, da qual dista aproximadamente 50 km.

Encontra-se a 80 km de Lisboa, pelo que se encontra em franco desenvolvimento quer como centro de comércio e serviços, quer como pólo de desenvolvimento turístico.

Tem fronteira a norte com o Concelho de Alcobaça, a leste com o de Rio Maior e a sul com o de Bombarral, Cadaval e Óbidos. É constituído por 16 freguesias, duas urbanas e catorze rurais. Apresentando assim, um valioso e heterogéneo património histórico-cultural e variadas potencialidades turísticas.

Actualmente o concelho de Caldas da Rainha integra-se no agrupamento dos municípios do Oeste, tem uma área de 25 916 hectares, sendo constituído por 16 freguesias: A-dos-Francos, Alvorninha, Carvalhal Benfeito, Coto, Foz do Arelho, Landal, Nadadouro, Nossa Senhora do Pópulo, Salir de Matos, Salir do Porto, Santa Catarina, São Gregório, Serra do Bouro, Tornada, Vidais e Santo Onofre.

O concelho das Caldas da Rainha tem potenciais de excepção para a prática agrícola.

²⁵ Fontes consultadas: http://pt.wikipedia.org/wiki/Caldas_da_Rainha; <http://www.cm-caldas-rainha.pt>; <http://www.drel.min-edu.pt/>

Possui um clima misto, temperado mediterrânico e temperado húmido atlântico, que conjuntamente com bons solos, calcários, pardos e vermelhos, reúnem boas condições para que a agricultura seja uma componente importante da actividade económica do concelho. Trata-se de uma área de agricultura intensiva, assente em sistemas policulturais, onde a viticultura e os cereais foram tradicionalmente dominantes. Actualmente estas culturas têm vindo a ser substituídas por outras mais rentáveis, nomeadamente, hortícolas e pomares onde predominam as pereiras e macieiras. A também tradicional criação de suínos foi transformada numa actividade com algum valor económico estando presente em mais de 50% das explorações.

No plano industrial, Caldas da Rainha apresenta acentuada especialização no tradicional sector das faianças. No entanto o tecido industrial tem vindo a diversificar-se com outras actividades desenvolvidas no concelho; calçado, vestuário, cutelaria, mobiliário, bebidas, agroalimentar e artes gráficas.

A taxa de industrialização é de 25,1%. A construção e obras públicas é uma actividade que ocupa cerca de 2270 activos.

Em termos de dimensão são sobretudo pequenas e médias empresas (em média 38 trabalhadores/empresa). O destino da produção industrial é maioritariamente a exportação devido ao grande volume de vendas para o mercado externo das faianças.

O concelho apresenta um elevado índice de terciarização da sua economia, este sector representa já 39% do emprego gerado.

A localidade de Caldas da Rainha tem no comércio a actividade mais importante deste sector, sobretudo o comércio a retalho.

Outra actividade de muita importância é o turismo, ligada ao serviço das termas do hospital termal, à afluência dos turistas que frequentam as praias do litoral durante a época balnear e ainda ao excursionismo dirigido a Fátima. Esta actividade representa 25% da capacidade de alojamento na região Oeste.

A nível de educação, as escolas do ensino público do Concelho de Caldas da Rainha pertencem ao Ministério da Educação e inserem-se na DRELVT - Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo.

No domínio do ensino da música e da dança, as Caldas da Rainha dispõem de duas escolas privadas, o Conservatório de Caldas da Rainha e a Escola Vocacional de Dança das Caldas da Rainha (a funcionar nas instalações da Sociedade de Instrução e Recreio "Os Pimpões").

No âmbito do ensino superior funcionam nas Caldas da Rainha o pólo da Escola Superior de Biotecnologia da Universidade Católica Portuguesa e a Escola Superior de Artes e Design do Instituto Politécnico de Leiria.

Quanto ao ensino profissional, as Caldas da Rainha contam com o Centro de Formação Profissional para a Indústria Cerâmica (CENCAL), a Escola de Tecnologia e Gestão Industrial (ETGI) e a Escola Profissional Técnica Empresarial do Oeste (ETEO).

1.2 – Instrumentos de Pesquisa

Nesta investigação foram utilizados dois questionários já antes elaborados e aplicados a professores por Jesus (1996a). Esta opção prendeu-se com o facto de os referidos instrumentos já terem demonstrado a sua fiabilidade e adequação à análise das variáveis em estudo.

No processo de selecção dos itens para avaliar as variáveis de motivação em análise temos em conta o significado teórico das variáveis, os instrumentos já existentes para as avaliar e as investigações anteriormente realizadas com estes instrumentos, o que corresponde aos três aspectos que, de acordo com Tapia (citado por Jesus, 1996a) devem estar na base dos instrumentos que pretendem avaliar a motivação, respectivamente, os modelos teóricos que se apresentam como ponto de referência, as metodologias já existentes para avaliar as variáveis em causa e a utilidade dos resultados que habitualmente se obtêm com essas metodologias de avaliação.

1.2.1 – Apresentação dos Questionários

Foi nossa opção proceder à utilização de dois dos questionários utilizados por Jesus (1996a), aquando da realização da sua tese intitulada «A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores», que constituiu a última etapa do projecto de investigação PCSH/PSI/433/92, intitulado «A motivação para a profissão docente», subsidiado pela Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT), entre 1992 e 1995.

Os dois questionários utilizados pretendiam:

- avaliar as variáveis de motivação em estudo (Questionário 1 – ver Anexo 1);
- avaliar o mal-estar docente (Questionário 2 – ver Anexo 2).
- verificar a existência de correlação entre as variáveis de motivação em estudo e as variáveis de mal-estar.

1.2.1.1 - Questionário 1 – Variáveis de motivação: Descrição do instrumento, selecção e especificação do conteúdo dos itens e da sua cotação

O Questionário 1 (ver Anexo 1) é constituído por 92 itens.

Para analisar o *Projecto Profissional do Professor*, o sujeito deve escolher uma de entre três alternativas de resposta quanto aos seus objectivos profissionais, traduzindo uma maior ou menor orientação motivacional para a profissão docente (Jesus, 1991a). A alternativa de resposta escolhida funciona como indicador do desejo de desempenhar a profissão docente ou, ao contrário, de exercer outra actividade profissional, o que expressa o seu desejo de permanência ou, ao contrário, de abandono da profissão docente (**item 1**).

Foram ainda formuladas duas outras questões para avaliar o projecto profissional, uma de resposta aberta, sendo solicitado ao sujeito para indicar qual a profissão que gostaria de exercer no momento presente e qual a que gostaria de exercer passados cinco anos, sendo maior a orientação para a profissão docente quando, em ambas as situações, é referida a profissão de professor e menor quando não é referida esta profissão em relação a nenhum dos dois momentos temporais (**item 2**), e outra de resposta fechada, devendo o sujeito escolher entre três alternativas de resposta, expressando o grau em que deseja exercer a profissão docente (**item 3**).

As respostas aos itens 1 e 3 são cotadas de 0 (menor orientação para a profissão docente) a 2 (maior orientação para a profissão docente), sendo que o item 2 foi cotado com um ponto sempre que a resposta seja “professor” e zero pontos quando a resposta é outra profissão qualquer ou aparece resposta em branco.

As respostas a estes três itens são somadas, dando origem a uma variável designada “*Projecto Profissional*”, sendo que a cotação mínima é zero e a cotação máxima é seis valores.

Quadro 5 - Itens utilizados no Questionário 1 para avaliar a variável
Projecto Profissional do Professor (itens 1 a 3)

1. Coloque uma cruz na alínea que melhor expressa os seus objectivos profissionais:

- se pudesse gostaria de exercer outra actividade profissional e não a de professor;
 gostaria, para já, de exercer a actividade profissional de professor, embora mais tarde
 possa vir a preferir outra profissão;
 quero ser professor durante todo o meu percurso profissional.

2. Que profissão gostaria de exercer:

- neste momento: _____
 - daqui a cinco anos: _____

3. Indique o grau em que deseja continuar a exercer a profissão docente:

- pouco moderadamente muito

De forma a avaliar o grau de *Empenhamento Profissional*, esforço ou dedicação do professor relativamente às actividades profissionais que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, foi elaborada uma medida em que o professor deve indicar a frequência com que manifesta dezasseis comportamentos, atitudes ou estratégias pedagógicas, que se pressupõe poderem caracterizar um professor motivado, numa escala do tipo likert de 7 pontos (de 1=nunca a 7=sempre) (**itens 4 a 19**). As respostas foram cotadas, de um a sete valores consoante a resposta, somadas e foi feita a média dos pontos, de modo a avaliar o grau de empenhamento dos professores.

Os resultados são interpretados que, quanto maior o empenhamento maior o valor obtido (sendo o máximo de 7 valores) e menor o empenhamento quanto menor a média dos valores (mínimo de 1 valor).

Quadro 6 - Itens utilizados no Questionário 1 para avaliar a variável
Empenhamento Profissional (itens 4 a 19)

4. Encorajo os alunos quando eles revelam progressos na aprendizagem
 5. Dinamizo e/ou participo em actividades extra-curriculares
 6. Todos os anos aperfeiçoio pessoalmente os conteúdos programáticos
 7. Elogio os alunos quando se revelam empenhados nas tarefas
 8. Sou assíduo
 9. Na preparação das aulas pesquiso diversos materiais sobre o tema em causa
 10. Preparo as aulas da melhor forma possível, independentemente do tempo que demorar essa preparação
 11. Participo em acções de formação sobre temas de interesse profissional, independentemente de permitirem a obtenção de “créditos” para progressão na carreira
 12. Estou disponível para dialogar com os alunos fora da sala de aula
 13. Quando solicitado, mostro-me disponível para colaborar com os alunos em iniciativas que estes pretendem levar a cabo
 14. Esforço-me para que os alunos que obtêm notas mais baixas aprendam, de forma a melhorarem o seu rendimento escolar

-
15. Diversifico as estratégias de ensino (trabalhos de grupo, debates, etc)
 16. Mostro-me entusiasmado com as actividades desenvolvidas nas minhas aulas
 17. Nas aulas abordo outros temas, directa ou indirectamente relacionados com os conteúdos programáticos
 18. Oriento os alunos para as actividades de estudo a desenvolver fora da sala de aula
 19. Apresento a utilidade prática dos conteúdos programáticos que estou a ensinar
-

Para avaliar o valor das *Metas Profissionais* e a Expectativa de Sucesso Profissional utilizámos os sete itens da sub-escala “relacionamento com os alunos” da última versão da Escala R.P. (V-E) de Jesus (1995) e Jesus (1996a).

Neste sentido, o valor das metas foi avaliado antecedendo os itens da frase “Como professor(a) para mim é importante...”, (**itens 20 a 26**), sendo as respostas cotadas de um a cinco consoante a opção escolhida pelo respondente. Depois é feita a média das respostas aos sete itens.

Enquanto a expectativa de alcançar estas metas foi calculada colocando o sujeito em duas situações de expressão das expectativas em relação a cada uma das metas apresentadas, “Se me empenhar como professor(a) eu espero” e “Se não me empenhar como professor(a) eu espero”, sendo a *Expectativa de Sucesso Profissional* (**itens 27 a 40**) do sujeito o resultado da subtracção dos primeiros sete itens (**itens 27 a 33**) pela segunda avaliação (**itens 34 a 40**). Os valores poderão oscilar entre 1 e 5.

Quadro 7 - Itens utilizados no Questionário 1 para avaliar a variável

Metas Profissionais (itens 20 a 26)

Situação 1: <i>Como professor(a) para mim é importante...</i>
20. Ter um bom relacionamento com os alunos
21. Que os alunos aprendam
22. Ajudar os alunos
23. Ser recordado(a) pelos alunos de forma agradável
24. Contribuir para a formação plena dos alunos
25. Levar os alunos a gostar da matéria
26. Que os alunos se sintam realizados

Quadro 8 - Itens utilizados no Questionário 1 para avaliar a variável

Expectativa de Sucesso Profissional (itens 27 a 40)

Situação 2: <i>Se me empenhar como professor(a) eu espero...</i>
27. Ter um bom relacionamento com os alunos
28. Que os alunos aprendam
29. Ajudar os alunos
30. Ser recordado(a) pelos alunos de forma agradável

-
31. Contribuir para a formação plena dos alunos
 32. Levar os alunos a gostar da matéria
 33. Que os alunos se sintam realizados

Situação 3: *Se não me empenhar como professor(a) eu espero...*

34. Ter um bom relacionamento com os alunos
 35. Que os alunos aprendam
 36. Ajudar os alunos
 37. Ser recordado(a) pelos alunos de forma agradável
 38. Contribuir para a formação plena dos alunos
 39. Levar os alunos a gostar da matéria
 40. Que os alunos se sintam realizados
-

A *Motivação Intrínseca* do Professor foi avaliada num formato de 7 pontos e o conteúdo dos itens foi especificado no sentido de avaliar a motivação intrínseca do professor para a actividade de ensino. Por exemplo, o item “Aquilo que faço no meu trabalho proporciona-me um sentimento de realização” foi colocado num nível de maior especificidade: “Dar aulas proporciona-me um sentimento de realização” (**itens 41 a 44**). Será feita a média das respostas para podermos calcular esta variável, sendo os valores de 1 até 7.

Quadro 9 - Itens utilizados no Questionário 1 para avaliar a variável

Motivação Intrínseca do Professor (itens 41 a 44)

-
41. Dar aulas proporciona-me um sentimento de realização
 42. Sinto uma grande satisfação pessoal quando dou aulas
 43. Dar aulas aumenta os meus sentimentos de auto-estima
 44. Dar aulas contribui para o meu desenvolvimento pessoal
-

Para avaliar a *Expectativa de Eficácia Profissional* seleccionámos sete itens (**itens 45 a 51**) e pretendemos avaliar as expectativas de eficácia pessoal segundo um formato de likert de 7 pontos (de 1=discordo totalmente a 7=concordo totalmente). No final, esta variável será medida em valores de 1 a 7.

Quadro 10 - Itens utilizados no Questionário 1 para avaliar a variável

Expectativa de Eficácia Profissional (itens 45 a 51)

-
45. Quando algum aluno tem dificuldade nalguma tarefa, normalmente sou capaz de a adaptar ao seu nível
 46. Quando um aluno obtém melhores resultados que os habituais, normalmente é porque encontro modos de ensinar melhor esse aluno
 47. Quando realmente tento, consigo ter êxito mesmo com os alunos com mais dificuldade
 48. Quando os meus alunos melhoram no rendimento, normalmente é porque encontro processos de ensinar melhor
-

-
49. Se um aluno domina rapidamente um novo conceito, pode ser devido aos meus conhecimentos e métodos de ensino
50. Se um aluno não consegue recordar o que foi tratado na aula anterior, sei como fazer para que ele possa memorizar melhor na próxima aula
51. Se um aluno não consegue fazer determinado trabalho, eu sou capaz de avaliar até que ponto a matéria em questão ultrapassava o nível razoável de dificuldade
-

De forma a avaliarmos as *Expectativas de Controlo dos Resultados*, ou *locus de controlo*, seleccionámos doze itens da Escala I-E de Rotter, utilizados por Jesus (1996a) (**itens 52 a 63**). Para seis destes itens foi seleccionada a alternativa formulada no sentido da internalidade e para os outros seis a alternativa formulada no sentido de externalidade, pois iremos utilizar um formato likert de 7 pontos (de 1=discordo totalmente a 7=concordo totalmente) e não um formato de escolha forçada.

Além disso, estes itens estão especificados para resultados obtidos nas aulas, em termos do processo ensino-aprendizagem ou da relação professor-aluno. Os resultados são somados no sentido da internalidade²⁶.

Quadro 11 - Itens utilizados no Questionário 1 para avaliar a variável
Expectativas de Controlo dos Resultados (itens 52 a 63)

-
52. O que acontece nas minhas aulas depende de mim
53. Para ter sucesso nas aulas preciso de me empenhar
54. Motivar os alunos para a aprendizagem depende das minhas competências e não da sorte ou do acaso
55. De um modo geral penso que tenho pouca influência sobre a forma como as minhas aulas decorrem
56. Muitos dos meus fracassos no processo de ensino-aprendizagem dependem em parte da má sorte
57. Por mais que me esforce o meu valor como professor passa muitas vezes despercebido para os alunos
58. Por mais que me esforce, há sempre alunos que não gostam de mim
59. Em vez de confiar na sorte, o melhor é preparar as aulas para que elas corram bem
60. É difícil saber se os alunos gostam ou não de mim como professor(a)
61. Se me esforçar o bastante, consigo que os alunos deixem de estar desmotivados para a aprendizagem
62. Quanto mais me empenhar, mais os alunos aprenderão
63. Não vale a pena tentar agradar aos alunos porque, se eles tiverem que gostar de mim como professor, gostam mesmo
-

Com base na Teoria da Atribuição Causal, Jesus (1996a) elaborou uma escala do tipo likert de 7 pontos (de 1=discordo totalmente a 7=concordo totalmente) para avaliar as *Explicações Causais* apresentadas para os fracassos e para os sucessos obtidos no processo de ensino-aprendizagem.

²⁶ Os itens 52, 53, 54, 59, 61 e 62 encontram-se formulados no sentido da internalidade, enquanto os itens 55, 56, 57, 58, 60 e 63 estão formulados no sentido da externalidade.

Para cada resultado, *Sucesso ou Fracasso*, são avaliadas duas dimensões, o locus e a estabilidade. São apresentadas oito causas possíveis, duas para cada combinação entre as dimensões *locus* de causalidade (interno-externo) e estabilidade temporal (estável-instável), sendo os professores colocados em duas situações de resposta: “os meus sucessos no processo de ensino-aprendizagem (por exemplo, disciplina, interesse e sucesso escolar dos alunos) são causados...”; e “os meus fracassos no processo de ensino-aprendizagem (por exemplo, indisciplina, desinteresse e insucesso escolar dos alunos) são causados...”. Os itens são somados no sentido da internalidade e da estabilidade (**itens 64 a 79**)²⁷.

Quadro 12 - Itens utilizados no Questionário 1 para avaliar as variáveis
Explicações Causais do Sucesso e Explicações Causais do Fracasso (itens 64 a 79)

Situação 1
<i>Os meus sucessos no processo de ensino-aprendizagem (por exemplo: disciplina, interesse e sucesso escolar dos alunos) são causados...</i>
64. Pelas minhas características pessoais ao nível pedagógico
65. Pelos alunos envolvidos na situação em causa
66. Pelas minhas atitudes em certos momentos
67. Pelas condições de trabalho que existem nas escolas
68. Pela minha competência profissional
69. Pelo meu empenho nalgumas situações
70. Pelo reconhecimento do meu empenho por parte dos alunos
71. Pela sorte
Situação 2
<i>Os meus fracassos no processo de ensino-aprendizagem (por exemplo: indisciplina, desinteresse e insucesso escolar dos alunos) são causados...</i>
72. Pelas minhas características pessoais ao nível pedagógico
73. Pelos alunos envolvidos na situação em causa
74. Pelas minhas atitudes em certos momentos
75. Pelas condições de trabalho que existem nas escolas
76. Pela minha competência profissional
77. Pelo meu empenho nalgumas situações
78. Pelo reconhecimento do meu empenho por parte dos alunos
79. Pela sorte

²⁷ Das combinações entre as dimensões *locus* e estabilidade resulta a seguinte categorização dos itens: 64 e 68 (ou 72 e 76) são causas internas e estáveis; 67 e 70 (ou 75 e 78) são externas e estáveis; 66 e 69 (ou 74 e 77) são internas e instáveis; 65 e 71 (ou 73 e 79) são externas e instáveis.

A análise da correlação de cada item com a *Desejabilidade Social* justifica-se, tendo em conta que, segundo diversos autores, muitas vezes os sujeitos têm tendência para apresentar respostas que pressupõem ser mais adequadas socialmente e não aquelas que traduzem a sua situação pessoal.

Nomeadamente, de acordo com Latack (citado por Jesus, 1996a), nas investigações sobre o mal-estar profissional e sobre as estratégias de *coping* utilizadas para lidar com potenciais fontes de mal-estar, os inquiridos podem apresentar uma maior frequência de respostas socialmente desejáveis do que de respostas sinceras, como forma de aprovação e de “defesa” da sua imagem social.

No que diz respeito aos professores, esta situação parece poder ocorrer ainda com maior frequência tendo em conta a sua tendência para a “idealização”, isto é, para a assunção de um modelo idealizado de professor como referência profissional (Esteve, 1992).

Como forma de eliminar este efeito de desejabilidade social, nalgumas investigações é avaliada esta variável e são correlacionados os resultados nela obtidos com as respostas que os sujeitos apresentam nas questões que avaliam as variáveis motivacionais que se pretendem analisar, sendo eliminados os itens que apresentam uma correlação elevada com a desejabilidade social.

Neste sentido, utilizámos, tal como Jesus (1996a), a adaptação de Palenzuela, Prieto, Barros e Almeida (1994), para sujeitos portugueses, da Escala de Desejabilidade Social de Reynolds (1982), obtida a partir da Escala de Crowne e Marlowe (1960), sendo constituída por treze itens dispostos segundo um formato de escolha forçada, verdadeiro ou falso, e encontrando-se nove itens (80, 81, 82, 84, 86, 88, 90, 91, 92) formulados de forma positiva e quatro (83, 85, 87, 89) de forma negativa.

Os resultados são somados no sentido positivo, o que significa que estes quatro foram invertidos. Foi utilizada a cotação de 1 para a resposta “Sim” e a cotação 0 para a resposta “Não” (**itens 80 a 92**).

Quadro 13 - Itens utilizados no Questionário 1 para verificar a análise da correlação de cada item com a *Desejabilidade Social* (itens 80 a 92)

80. Nunca desanimo por nada

81. Nunca me sinto aborrecido(a) quando não consigo o que quero

82. Nunca me encontrei numa situação em que duvidei da minha capacidade

83. Houve ocasiões em que desejei revoltar-me contra as pessoas que têm autoridade, muito embora soubesse que tinham razão

84. Sei sempre ouvir, independentemente da pessoa que tenho na minha frente

-
85. Já houve ocasiões em que me aproveitei de alguém
 86. Estou sempre disposto a admitir os meus erros
 87. Já alguma vez tratei de me vingar em lugar de perdoar e esquecer
 88. Sou sempre amável, inclusive com as pessoas que me desagradam
 89. Nunca fiquei aborrecido com as pessoas que manifestavam ideias diferentes das minhas
 90. Nunca tive tanta sorte como as outras pessoas
 91. Por vezes, fico um pouco aborrecido por as pessoas me pedirem favores
 92. Nunca disse propositadamente nada que ferisse os sentimentos de alguém
-

1.2.1.2 - Questionário 2 – Mal-estar docente: Descrição dos instrumentos, selecção e especificação do conteúdo dos itens e da sua cotação

O Questionário 2 (ver Anexo 2) é composto por 19 itens.

Para além dos indicadores de mal-estar docente no plano motivacional, cuja gravidade se manifesta sobretudo ao nível da prática pedagógica e da qualidade de ensino, existem outros indicadores deste mal-estar, mais graves em termos do funcionamento psicológico do próprio professor, nomeadamente o stress profissional e a exaustão emocional.

Neste sentido, pretendemos avaliar o impacto de alguns dos potenciais factores de stress profissional, utilizando uma escala constituída por cinco itens relativos ao trabalho do professor com os alunos na sala de aula. Em relação a cada potencial factor, os professores devem indicar, não apenas o grau em que os percebem como factor de stress ocupacional, numa escala de 5 pontos do tipo likert (de 1=nada stressante a 5=extremamente stressante) (**itens 1 a 5**), como também indicar a frequência com que estes factores ocorrem, numa escala de 5 pontos (de 1=nunca a 5=todos os dias) (**itens 6 a 10**).

O grau de *Stress Profissional* do professor é o resultado do produto da intensidade subjectiva dos factores de stress pela frequência da ocorrência destes factores, sendo o valor mínimo possível de 1 valor e o máximo de 25 valores.

Quadro 14 - Itens utilizados no Questionário 2 para verificar o grau de *Stress Profissional* do professor (itens 1 a 10)

-
1. Tentar motivar alunos que não querem aprender
 2. Ter alunos que falam constantemente
 3. Ter que dizer sempre as mesmas coisas aos meus alunos
-

-
4. Sentir que alguns alunos mais indisciplinados me tiram muito do meu tempo, não me permitindo desenvolver trabalho com os outros alunos
 5. Sentir que não tenho um controlo adequado dos meus alunos
 6. Tentar motivar os alunos que não querem aprender
 7. Ter alunos que falam constantemente durante a aula
 8. Ter que dizer sempre as mesmas coisas aos meus alunos
 9. Sentir que alguns alunos mais indisciplinados me tiram muito do meu tempo, não me permitindo desenvolver trabalho com os outros alunos
 10. Sentir que não tenho um controlo adequado dos meus alunos
-

Por outro lado, para avaliar a exaustão ocupacional do professor são utilizados nove itens, apresentados segundo um formato de 7 pontos (de 1=discordo totalmente a 7=concordo totalmente), para avaliar a intensidade desta exaustão (**itens 20 a 28**), e segundo um formato de 5 pontos (de 1=nunca a 5=todos os dias), para avaliar a sua frequência (**itens 11 a 19**). O grau de *Exaustão Emocional* do professor é o resultado do produto da intensidade e da frequência da exaustão, sendo o valor mínimo possível de 1 valor e o máximo de 35 valores.

Quadro 15 - Itens utilizados no Questionário 2 para verificar o grau de
Exaustão Emocional do professor (itens 11 a 19)

-
11. Eu sinto-me emocionalmente esgotado por causa do meu trabalho
 12. Eu sinto-me esgotado no fim de um dia de trabalho
 13. Eu sinto-me fatigado quando acordo de manhã e tenho que aguentar outro dia de trabalho
 14. Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente um esforço para mim
 15. Eu sinto um mal-estar por causa do meu trabalho
 16. Eu sinto-me frustrado por causa do meu trabalho
 17. Eu sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão
 18. Trabalhar directamente com pessoas causa-me muito stress
 19. Eu sinto que estou no fim dos meus recursos
-

1.3 – Procedimento e Recolha de dados

Os inquéritos foram distribuídos por 5 agrupamentos de escolas do concelho de Caldas da Rainha, sendo eles: Agrupamento Horizontal de Escolas de Alvorninha – Escolas em Movimento; Agrupamento Vertical de Escolas de Santa Catarina; Agrupamento Horizontal de Escolas do Mestre Francisco Elias; Agrupamento Vertical de Escolas Santo Onofre e Agrupamento Vertical de Escolas D. João II.

O questionário foi distribuído a toda a população, correspondente a todos os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico a leccionar nas escolas deste agrupamentos, no Ano Lectivo 2006/2007, que correspondia a 190 sujeitos.

A amostra foi obtida pelos professores que entregaram o questionário preenchido dentro do prazo estabelecido, ficando reduzida a 101 sujeitos.

Quadro 16 – Questionários distribuídos e devolvidos por agrupamentos de escolas

Agrupamentos de Escolas	Questionários distribuídos	Questionários devolvidos
Agrupamento 1 – Agrupamento de Escolas de Alvorninha – Escolas em Movimento	27	19
Agrupamento 2 – Agrupamento Vertical de Escolas de Santa Catarina	20	13
Agrupamento 3 – Agrupamento Horizontal de Escolas do Mestre Francisco Elias	30	26
Agrupamento 4 – Agrupamento Vertical de Escolas Santo Onofre	53	27
Agrupamento 5 – Agrupamento Vertical de Escolas D. João II	60	16
Total	190	101

Os questionários 1 e 2 foram distribuídos em conjunto, pelo que a sua devolução coincide, pois os professores que devolveram os inquéritos preencheram simultaneamente os dois.

Para podermos aceder ao contacto com a população do estudo, contactámos pelo telefone e, posteriormente, enviamos uma carta de autorização (ver Anexo 3), aos cinco Presidentes dos Conselhos Executivos, no sentido de auscultarmos a sua opinião sobre se pretendiam colaborar connosco. Todos os presidentes se mostraram receptivos à realização da investigação no seu agrupamento.

Assim, a população correspondeu a um total de 190 docentes do 1º Ciclo a leccionarem nos cinco agrupamentos de escolas do Concelho de Caldas da Rainha, tendo sido recebidos e considerados como válidos para efeitos do presente estudo 101 questionários, representando uma taxa de retorno e adesão de 53,2%.

O Questionário 1 e 2 incluía, anexa, uma carta de apresentação (ver Anexo 4), dirigida aos participantes, acerca dos objectivos e implicações da investigação e assegurava o carácter voluntário da sua participação.

No sentido de garantir a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, foi fornecido a todos os inquiridos um envelope no qual introduziam o questionário preenchido, que deveria ser posteriormente devolvido, devidamente fechado. A abertura dos envelopes contendo os questionários recebidos, foi sempre única e exclusivamente da nossa responsabilidade, de forma a garantir a confidencialidade dos dados.

Em relação ao procedimento a utilizar na administração dos instrumentos, pareceu-nos preferível a administração colectiva, em que os questionários foram entregues durante uma reunião de Conselho de Docentes, tendo sido estipulado um prazo para entrega dos mesmos, período de tempo idêntico para todos os sujeitos²⁸.

²⁸ Numa investigação anterior realizada com professores, num estudo de Jesus (1992), verificou-se que a forma das utilizações dos instrumentos, distinguindo entre a “administração individual” ou através de correio e a “administração colectiva” ou em simultâneo, não tem uma influência significativa na variância dos resultados obtidos nas variáveis motivacionais que foram analisadas nessa investigação.

2 - TRATAMENTO, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Assim, o primeiro passo a tomar, após a recolha dos dados, foi a construção da base de dados, em Excel.

Esta base de dados foi importada para o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 16.0 para Windows, e as análises estatísticas foram realizadas com este programa. No entanto, os gráficos apresentados foram feitos no Excel.

2.1 – Caracterização da Amostra

A caracterização dos 101 professores, que constituem a amostra da população em estudo e que foram inquiridos através dos questionários, fez-se a partir das seguintes variáveis: idade, sexo, anos de serviço docente, situação profissional actual, distância do seu domicílio familiar em relação à escola, habilitações académicas, escola de formação inicial e cargos desempenhados actualmente.

De modo a facilitar a interpretação dos dados, foi elaborada uma base de dados, em Excel, sendo posteriormente os mesmos organizados em gráficos, embora as respectivas tabelas possam ser consultados em anexo (ver Anexo 5) de acordo com cada uma das variáveis acima mencionadas.

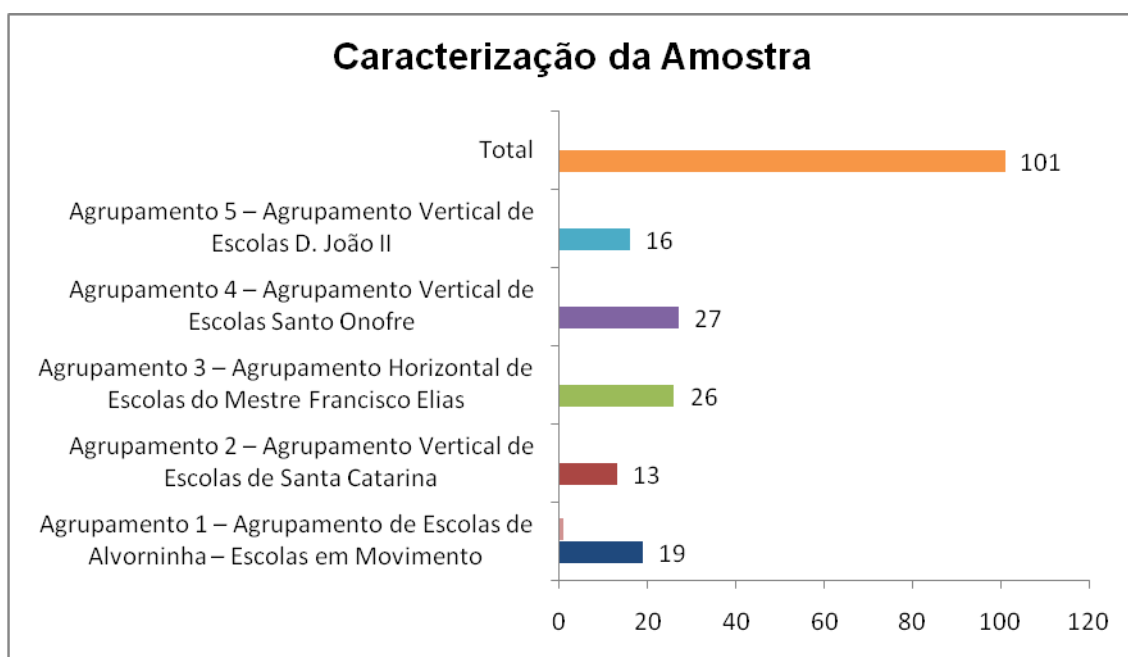


Gráfico 1 – Distribuição da Amostra pelos diferentes Agrupamentos

2.1.1 - Idade

Pela observação do gráfico 2, verificamos que 40 professores (39,6%) têm entre 41-50 anos, 26 professores (25,7%) têm entre 31- 40 anos, 22 (21,8%) têm entre 20-30 anos e apenas 13 professores (12,9%) têm mais de 50 anos.

A média de idades observadas, assim como a mediana e a moda situa-se no grupo 3 do questionário, ou seja, entre os 41-50 anos. Verificamos assim que a faixa etária dos professores em estudo não é muito baixa.

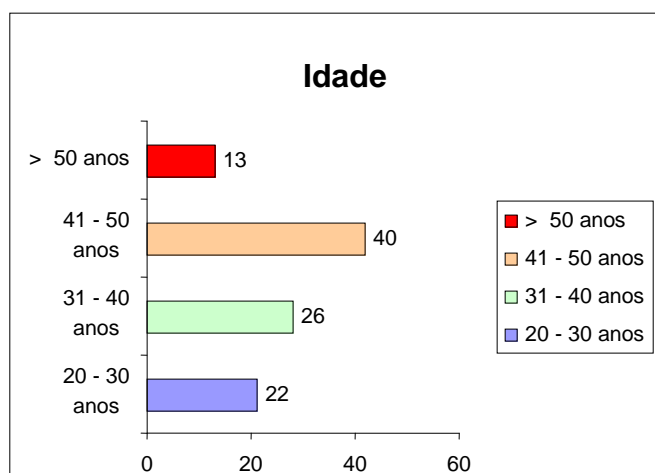


Gráfico 2 – Idade dos Professores

2.1.2 - Sexo

Pela análise do gráfico 3, verificamos que 79 (78,2%) dos respondentes são do sexo feminino, sendo apenas 22 (21,8%) do sexo masculino, como continua a ser característico neste grupo profissional.

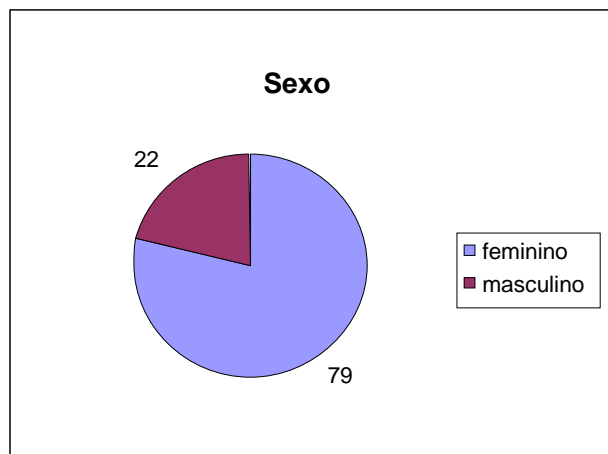


Gráfico 3 – Sexo dos Professores

2.1.3 – Anos de serviço docente

Ao analisarmos o gráfico 4, constatamos que os professores estão distribuídos pelos vários escalões da carreira. No entanto, o maior número de professores situa-se no grupo 6 (+ 25 anos de serviço) e no grupo 4 (5 a 9 anos de serviço).

A percentagem de professores com + 25 anos de serviço corresponde a 25,7% (26 professores), sendo que 24,8% (25 professores) têm entre 5 a 9 anos de serviço. Até 5 anos de serviço têm 16,8% (17 professores), de 10 a 14 anos de serviço têm apenas 5,0% (5 professores), de 15 a 20 anos têm 11,9% (12 professores) e de 21 a 25 anos de serviço têm 15,8% (16 professores).

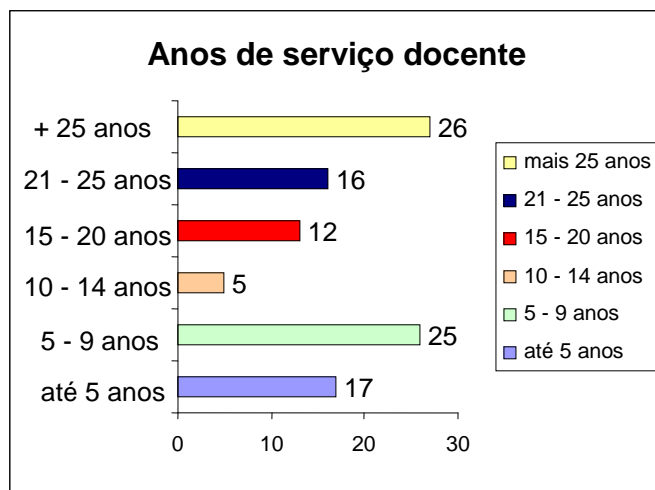


Gráfico 4 – Anos de serviço docente

Assim, guiando-nos pela classificação dos ciclos de vida dos professores de Huberman citado por Nóvoa (1992a), diríamos que os 25 professores que se encontram entre os 5 e os 9 anos de serviço se encontram provavelmente numa fase de *estabilização*, como foi referido no Capítulo 3 do Enquadramento Teórico.

Huberman esclarece que os 17 professores entre os 10 e os 20 anos de serviço (5 entre os 10 e 14 anos de serviço e 12 professores entre os 15 e 20 anos de serviço) se encontram numa fase de *experimentação* e *diversificação*.

Dos 42 professores entre 21 e 30 anos de serviço (sendo 16 professores entre os 21 e 25 anos de serviço e 26 com mais de 25 anos de serviço), explica Huberman que se encontram numa fase de *questionamento*.

Quanto aos professores que possuem já mais de 30 anos de serviço, eles são enquadrados na fase de *libertação progressiva* do investimento no trabalho e uma maior consagração de tempo a interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, fenómeno que se pode considerar de desinvestimento nos planos pessoal e institucional, um retrocesso face às ambições e ideias presentes à partida.

Em suma, a nossa amostra possui professores distribuídos pelas várias fases, o que nos permitirá certamente obter dados diversificados no que respeita a concepções quer sobre motivação para a profissão, quer sobre mal-estar docente.

2.1.4 – Situação Profissional

O gráfico 5 representa o tipo de vínculo que os professores têm com o Ministério da Educação. Assim, 49 professores (48,5%) pertencem ao Quadro Distrital de Vinculação, 40 professores (39,6%) pertencem ao Quadro de Escola e apenas 11 (10,9%) são professores contratados, havendo ainda 1 professor (1,0%) em situação de Destacamento.

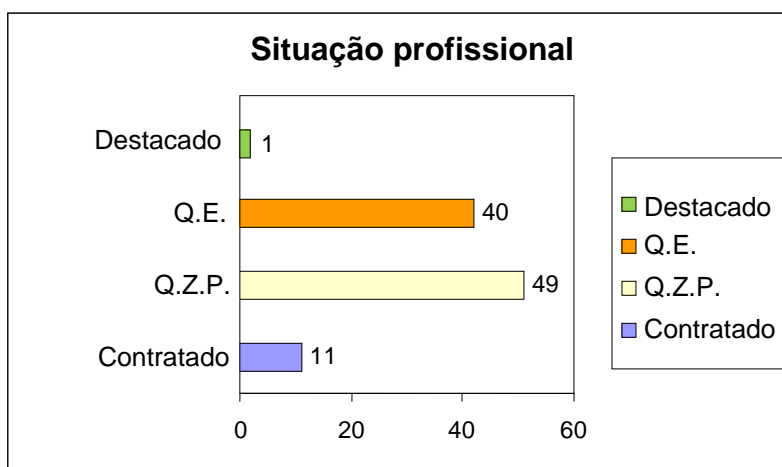


Gráfico 5 – Situação profissional dos professores

2.1.5 – Distância do seu domicílio familiar em relação à escola

Como podemos observar no gráfico 6, 54 professores (53,5%) residem a menos de 10 Km da escola onde leccionam.

Dos professores respondentes, 19 (18,8%) residem a uma distância entre 11 a 20 Km da escola, 10 professores (9,9%) percorrem entre 21 a 50 Km de casa à escola e 18 professores (17,8%) estão a uma distância superior a 50 Km do seu domicílio à escola onde leccionam.

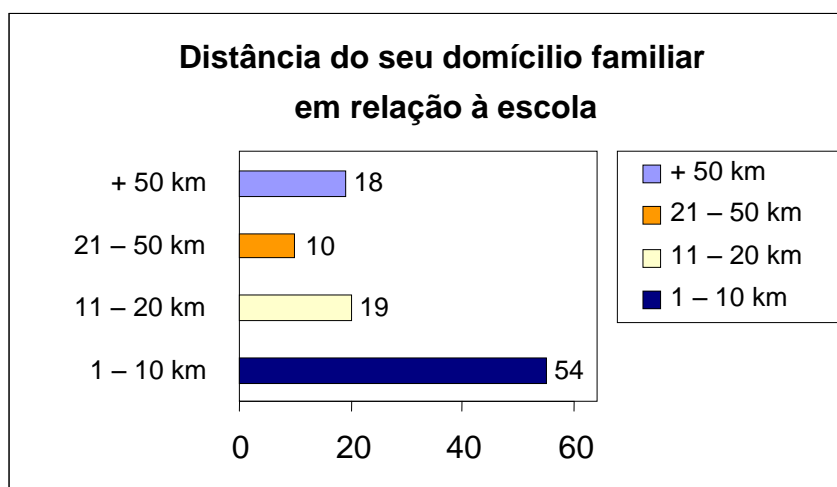


Gráfico 6 – Distância do domicílio à escola

2.1.6 – Grau Académico

Pela análise do gráfico 7, verificamos que 79 professores (78,2%) são licenciados, 10 professores (9,9%) têm apenas o grau de bacharel, 2 docentes (2,0%) têm o grau de mestre e nenhum professor tem doutoramento. Consta-se ainda que 10 docentes (9,9%) possuem especialização.

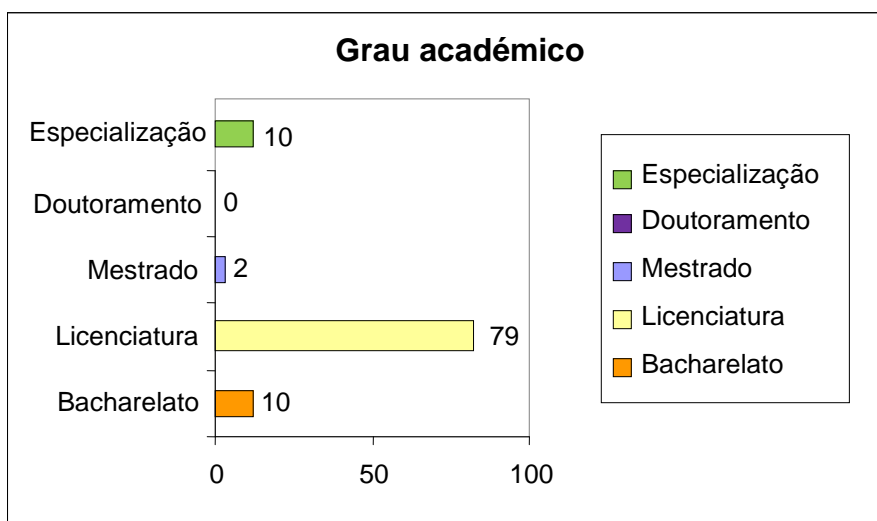


Gráfico 7 – Grau académico

No que se refere a especializações, verificámos que três são especializações em Educação Especial – Domínios Cognitivo-Motor; três são em Administração e Gestão Escolar; duas em Apoio Educativo a crianças com necessidades sócio-educativas e duas são especialização em Ensino Especial.

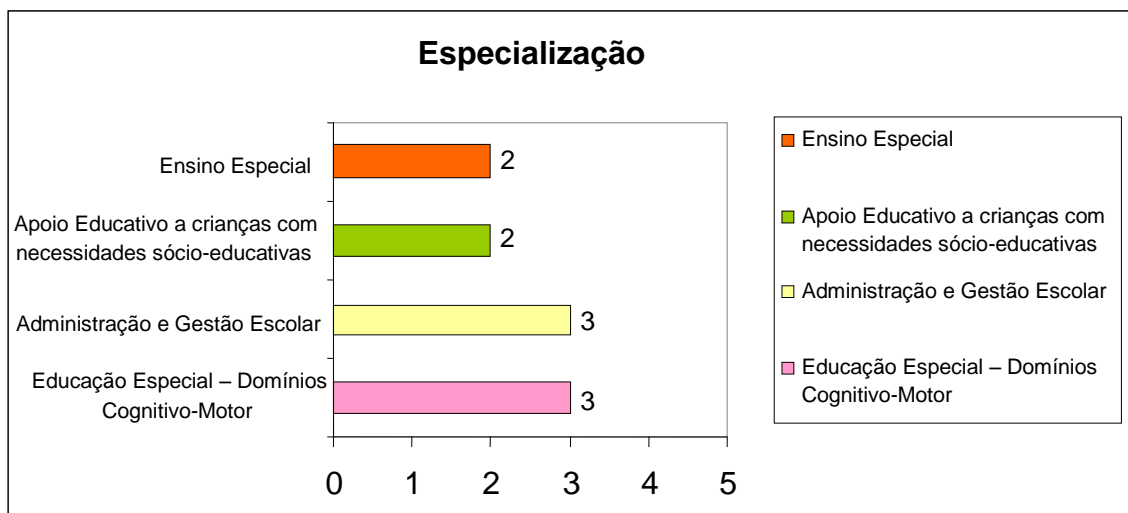


Gráfico 8 – Especializações

2.1.7 – Escola de Formação Inicial

Podemos constatar pelo gráfico 9 que a maior parte dos professores fizeram o seu curso de formação inicial no Magistério Primário das Caldas da Rainha (27 professores), na Escola Superior de Educação de Leiria (19 professores) ou na Escola Superior de Educação de Santarém (16 professores). A Escola Superior de Lisboa também se destaca com 7 professores.

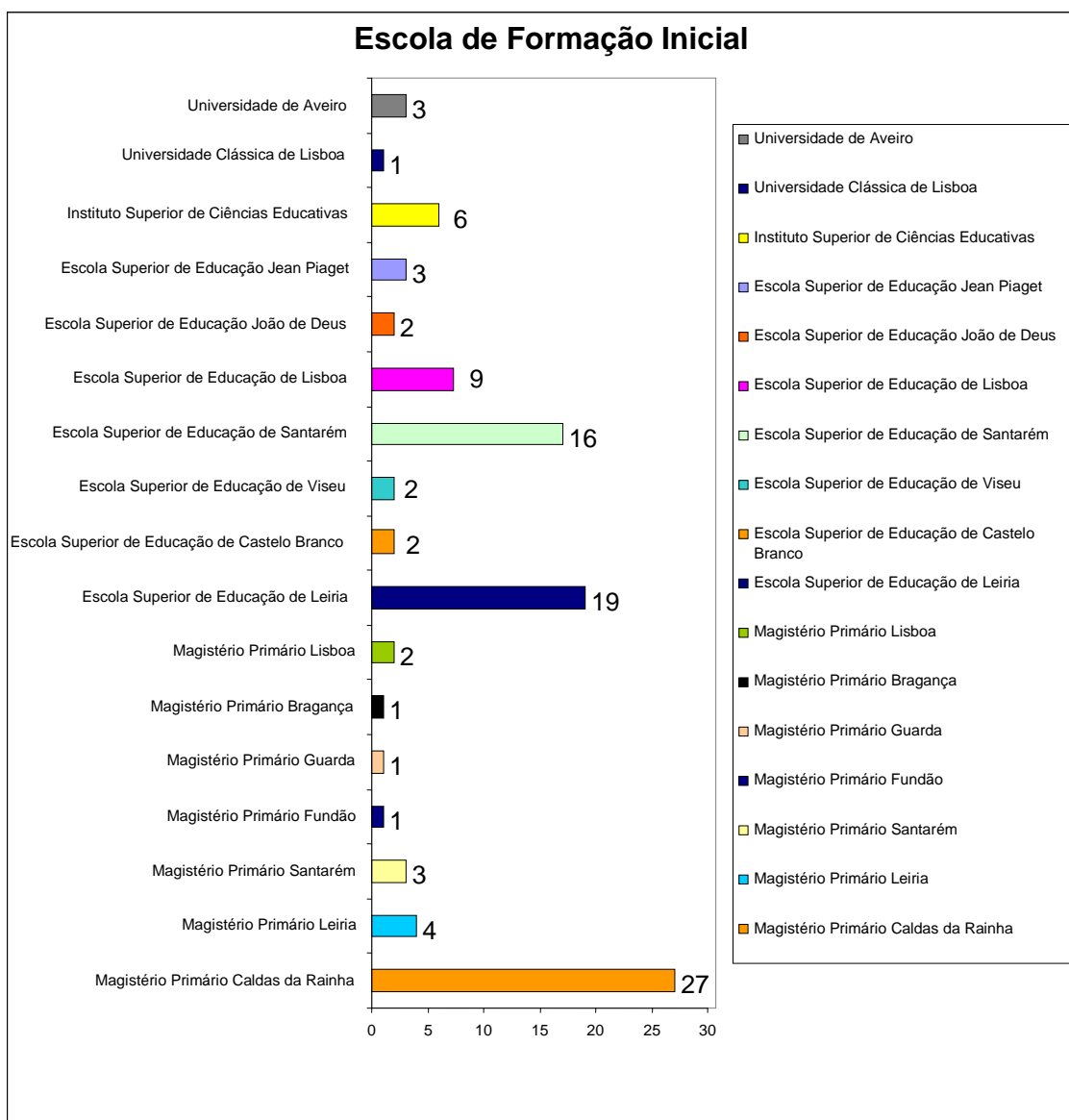


Gráfico 9 – Escola de Formação Inicial

2.1.8 – Outros cargos desempenhados actualmente

No gráfico 10 verificamos que a maior parte dos professores não desempenham qualquer cargo actualmente para além de professor de turma, sendo que dos 104 respondentes, 13 são coordenadores, 3 têm o cargo de director, 1 é presidente do Conselho Executivo, 1 professor é presidente do Conselho Executivo e 3 são presidentes da Assembleia de Escola. É de referir ainda que 15 professores ainda desempenham outros cargos.

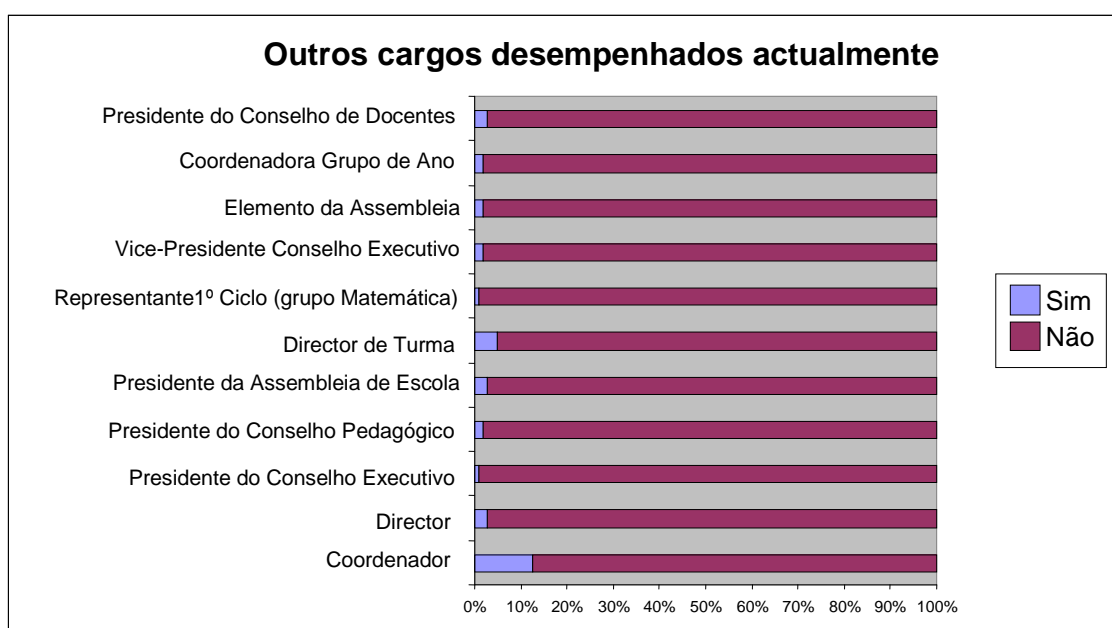


Gráfico 10 – Outros cargos desempenhados actualmente

2.2 – Estudo das qualidades métricas das escalas

Antes ainda de iniciar a análise da consistência interna das escalas, através do alfa de Cronbach, procederemos à explicação das variáveis utilizadas em estudo e da respectiva divisão dos itens por essas variáveis.

De acordo com os indicadores de mal-estar apresentados por Esteve (1992), em termos motivacionais estes indicadores são o *Projecto Profissional do Professor*, aspecto cognitivo da motivação, e o *Empenhamento Profissional*, aspecto comportamental da motivação.

Estas são as variáveis de critério para distinguir entre professores mais e menos motivados.

As medidas preditoras da motivação consideradas no âmbito desta investigação, de acordo com Jesus (1996a) são: as *Metas Profissionais*, a *Expectativa de Sucesso Profissional*, a *Motivação Intrínseca do Professor*, a *Expectativa de Eficácia do Professor*, a *Expectativa de Controlo dos Resultados* e as *Explicações Causais para o Sucesso e para o Fracasso*.

Para além dos indicadores de mal-estar docente no plano motivacional, cuja gravidade se manifesta sobretudo ao nível da prática pedagógica e da qualidade de ensino, existem outros indicadores deste mal-estar, mais graves em termos do funcionamento psicológico do próprio professor, nomeadamente o *Stress Profissional* e *Exaustão Emocional* (Jesus, 1996a).

Procederemos agora à distribuição destas variáveis pelos diversos itens dos dois questionários utilizados nesta investigação.

Quadro 17 – Divisão dos 92 itens do Questionário 1 e dos 28 itens do Questionário 2 pelas variáveis motivacionais em estudo

Variáveis	Itens
Questionário 1	
Projecto Profissional do Professor	1 a 3
Empenhamento Profissional	4 a 19
Metas Profissionais	20 a 26
Expectativa de Sucesso Profissional	27 a 40
Motivação Intrínseca do Professor	41 a 44
Expectativa de Eficácia Profissional	45 a 51
Expectativa de Controlo dos Resultados	52 a 63
Explicações Causais do Sucesso	64 a 71
Explicações Causais do Fracasso	72 a 79
Desejabilidade Social	80 a 92
Questionário 2	
Stress Profissional	1 a 10
Exaustão Emocional	11 a 28

Assim, para descrever o estudo das qualidades métricas de cada uma das escalas:

1) Começámos por retirar os itens que tinham uma correlação significativa, do ponto de vista estatístico, com a *Escala de Desejabilidade Social* (ver Anexo 6).

De modo a conseguir uma maior fidelidade dos itens foram retirados os itens 86, 90, 91 e 92, conseguindo assim obter como coeficiente de alfa de Cronbach o valor de .769, pelo que serão os itens 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88 e 89 a ser considerados para verificar a correlação existente entre cada item que utilizámos para avaliar as variáveis motivacionais em estudo e a *Escala de Desejabilidade Social* (ver Anexo 7).

De salientar, que foram considerados como significativos os valores inferiores ou iguais a 0,05, sendo então retirados esses itens para a análise dos resultados.

2) Seguidamente, avaliámos a fidedignidade, em termos de consistência interna, dos restantes itens, usando o coeficiente α de Cronbach.

Ao efectuar as correlações entre cada item e a Desejabilidade Social (escala corrigida com 9 itens), de modo a aumentar a fidedignidade da escala, verificámos que os itens das diversas medidas utilizadas nesta investigação que apresentam correlações mais baixas com a Desejabilidade Social são os seguintes:

- Medida de *Empenhamento Profissional*: itens 4, 6, 7, 9, 10, 15 e 16;
- Medida das *Metas Profissionais*: item 21;
- Medida das *Expectativas de Sucesso Profissional*: diferença calculada pelos itens 36 e 29, 39 e 32, 40 e 33;
- Medida de *Expectativa de Eficácia Profissional*: item 51;

Após correcção das escalas e retirando estes itens que apresentavam correlações mais baixas com a Desejabilidade Social, calculámos novamente o alfa de Cronbach e fomos retirando itens até obtermos a maior fidelidade possível, tendo sido considerados como valores finais os seguintes, apresentados no Quadro 18.

Quadro 18 – Coeficientes alfa de Cronbach obtidos nas diversas medidas utilizadas, após correcção das escalas para as variáveis de motivação em estudo

Medidas	Itens	Amostra
Empenhamento Profissional	Q1_8, 12, 13, 14, 17, 18 e 19	.802
Metas Profissionais	Q1_20, 22, 23, 24, 25 e 26	.820
Expectativa Sucesso Profissional	Q1_27, 28, 30, 31, 34, 35, 37 e 38	.892
Motivação Intrínseca do Professor	Q1_41 a 44	.826
Expectativa de Eficácia Profissional	Q1_46, 47, 48 e 49	.893
Expectativa Controlo dos Resultados	Q1_52, 53, 54, 57, 58, 61 e 63	.787
Desejabilidade Social	Q1_80 a 85, 87 a 89	.769
Stress Profissional	Q2_1 a 4, 6 a 9	.833
Exaustão Emocional	Q2_11 a 16, 18 a 25, 27 a 29	.904

Para os itens da escala relativos à variável *Explicações Causais* apresentadas para o “*Sucesso*” (itens 64 a 71) ou “*Fracasso*” (itens 72 a 79) no processo de ensino-aprendizagem, verificou-se que não revelavam aceitável fidedignidade em termos de consistência interna, pelo que decidimos não realizar a apresentação destes dados.

A partir daqui, serão apenas sete as variáveis motivacionais em estudo, sendo elas: *Projecto Profissional do Professor*, *Empenhamento Profissional*, *Metas Profissionais*, *Expectativa de Sucesso Profissional*, *Motivação Intrínseca do Professor*, *Expectativa de Eficácia Profissional* e *Expectativa de Controlo dos Resultados*.

As variáveis de mal-estar manter-se-ão: *Stress Profissional* e *Exaustão Emocional*.

Os autores que se têm dedicado aos requisitos para a construção de instrumentos de avaliação psicológica concordam que um instrumento que apresente uma consistência interna de .7 pode ser considerado adequado para avaliar a variável que pretende medir.

Assim, parece-nos que a consistência interna das medidas utilizadas é suficientemente elevada (os valores variam entre .769 e .904) para poderem ser consideradas adequadas para avaliar as variáveis em causa.

2.3 – Análise descritiva dos resultados obtidos

Para a análise descritiva dos resultados obtidos com as medidas elaboradas para avaliar as diversas variáveis de motivação em estudo, calculámos as médias, os desvios padrão e os valores mínimos e máximos obtidos com cada um dos instrumentos. Foram ainda calculadas as frequências com que ocorrem as diversas variáveis em estudo (ver Anexo 8).

Quadro 19 – Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos obtidos nas diversas medidas utilizadas para avaliar as variáveis de motivação e mal-estar em estudo

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Projecto Profissional do Docente	1,00	6,00	3,94	1,190
Empenhamento Profissional	4,11	6,89	5,95	,606
Metas Profissionais	3,33	5,00	4,52	,412
Expectativas de Sucesso Profissional	0,00	4,00	2,30	,988
Motivação Intrínseca do Professor	4,50	7,00	5,86	,737
Expectativa de Eficácia	1,00	6,50	4,80	1,120
Expectativa de Controlo	1,29	6,71	4,79	1,112
Desejabilidade Social	1,00	9,00	5,11	2,126
Stress Profissional	4,75	25,00	16,10	5,035
Exaustão Emocional	1,50	25,12	6,34	4,909

A variável *Projecto Profissional do Professor*, corresponde aos 3 primeiros itens do Questionário 1, em que as respostas são somadas, sendo que a cotação mínima possível é zero e a cotação máxima é seis valores. Após a análise dos resultados, verificámos que não houve respostas de 0 valores, mas que a média das respostas se situa em 3,94 não revelando ser um valor muito elevado para esta variável. No que diz respeito especificamente ao projecto profissional, **apenas 13,9% dos professores desejam exercer a profissão docente de forma definitiva, o que traduz a baixa motivação para a profissão docente deste grupo de professores.**

De forma a avaliar o grau de *Empenhamento Profissional*, esforço ou dedicação do professor relativamente às actividades profissionais que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, as respostas aos sete itens, que constituem a escala de Empenhamento Profissional, após o estudo das suas qualidades psicométricas, foram cotadas, de um a sete valores consoante a resposta. Depois de somados foi feita a média dos pontos, de modo a avaliar o grau de empenhamento dos professores. Quanto maior o empenhamento maior o valor obtido (sendo o máximo de 7 valores), quanto menor o empenhamento menor a média dos valores (mínimo de 1 valor).

Nesta variável, verificámos que o valor mínimo é 4,11 o que se pode considerar um valor bastante elevado, o valor máximo é 6,89 sendo a média das respostas de 5,95. Isto significa, que **tendencialmente os professores respondentes revelam um elevado grau de empenhamento e dedicação na sua profissão.**

Para avaliar o valor das *Metas Profissionais*, as respostas foram cotadas de um a cinco, consoante a opção escolhida pelo respondente. Depois foi feita a média das respostas aos seis itens.

Assim, verificámos que os valores oscilam entre 3,33 e 5 valores, sendo este o valor máximo possível. Concluímos então que **61,4% dos professores respondentes tem um valor de metas profissionais bastante elevado** (entre 4,5 e 5 valores).

A expectativa de alcançar estas metas ou a *Expectativa de Sucesso Profissional* já não apresenta como resultado um valor elevado, visto que 70,3% dos professores obteve a pontuação entre 0 valores e 2,5. Isto significa que **os professores pretendem atingir Metas Profissionais bastante elevadas, mas depois apresentam uma baixa expectativa de conseguir realmente alcançar essas metas ou o sucesso profissional.**

Como refere Jesus (1996a), o valor dado a uma meta e a expectativa de a alcançar podem variar fundamentalmente em função das experiências prévias de fracassos e de sucessos do sujeito nas tentativas de obtenção dessa meta.

Para avaliar a *Motivação Intrínseca* do Professor para a actividade de ensino, foi feita a média das respostas aos quatro itens, após o estudo das suas qualidades psicométricas, sendo os valores de 1 até 7. Em relação a esta variável, chegámos à conclusão que **os professores respondentes apresentam uma elevada motivação intrínseca**, pois os valores apresentados oscilam entre 4,5 e 7 valores.

Conclui-se ainda que 51,5% dos professores apresentam resultados entre 6 e 7 valores, revelando uma motivação intrínseca bastante alta e que 11,9% apresentam o valor máximo possível de obter para esta variável.

A variável *Expectativa de Eficácia Profissional* em relação às actividades de ensino foi medida em valores de 1 a 7. O valor mínimo obtido foi de 1 valor e o máximo de 6,50. A média das respostas dos professores situa-se em 4,80 pelo que não poderemos considerar um valor muito baixo, o que significa que **os professores revelam, regra geral, uma boa expectativa de eficácia a nível profissional.**

De forma a avaliarmos as *Expectativas de Controlo dos Resultados*, ou *locus* de controlo, seleccionámos doze itens (*cf.* Quadro 11) da Escala I-E de Rotter, utilizados por Jesus (1996a).

O *locus* de controlo é um constructo nascido no seio da Teoria da Aprendizagem Social. Define-se como uma característica psicológica que tipifica o grau em que o indivíduo percebe que o que lhe acontece na vida do dia-a-dia é consequência das suas acções e, por isso, pode ser controlado por ele (controlo interno) ou, como não tendo relação com o seu comportamento e, por isso, está fora do seu controlo (controlo externo). Como diz Rotter (citado por Jesus, 1996a), é a percepção do indivíduo que um reforço sucede, ou é contingente, ao seu comportamento, *versus* a percepção, que o reforço é controlado por forças exteriores a ele e pode ocorrer independentemente da sua acção.

Para seis destes itens foi seleccionada a alternativa formulada no sentido da internalidade e para os outros seis a alternativa formulada no sentido de externalidade.

Além disso, estes itens foram especificados para resultados obtidos nas aulas, em termos do processo ensino-aprendizagem ou da relação professor-aluno. Os resultados foram somados no sentido da internalidade. Concluímos que os valores apresentados para os sete itens, após o estudo das suas qualidades psicométricas, poderiam oscilar entre 1 e 7 valores, tendo sido o valor mínimo de 1,29 e o valor máximo de 6,71. A média das respostas situa-se em 4,78. Para esta variável, os valores não são muito conclusivos, na medida em que há valores baixos e valores elevados, sendo que há professores com baixa expectativa de controlar os resultados e, pelo contrário, professores com uma expectativa bastante alta em conseguir controlar os resultados obtidos nas aulas.

O grau de *Stress Profissional* é o resultado do produto da intensidade subjectiva dos factores de stress pela frequência da ocorrência destes factores, sendo o valor mínimo possível de 1 valor e o máximo de 25 valores.

No nosso estudo, verificámos que o valor mínimo de stress obtido nos oito itens considerados (cf. Quadro 14) - após o estudo das suas qualidades psicométricas - foi de 4,75 e o valor máximo de 25 valores, **estando 9 professores nesta situação de stress profissional em grau extremo**. De salientar que a média das respostas é um valor considerado elevado, sendo de 16,10 valores.

O grau de *Exaustão Emocional* do professor é o resultado do produto da intensidade e da frequência da exaustão, sendo o valor mínimo possível de 1 valor e o máximo de 35 valores.

Para esta variável e para os dezassete itens em estudo (cf. Quadro 15), após o estudo das suas qualidades psicométricas, o valor mínimo obtido foi de 1,50 e o valor máximo de 25,12 sendo apenas atingido por 2 professores. A média das respostas situa-se em 6,34 o que significa que **não existem muitos professores com elevada exaustão emocional**.

2.4 – Influência das variáveis demográficas e socioprofissionais sobre as medidas de motivação e mal-estar

Procurou-se saber da existência de correlação entre as variáveis motivacionais e de mal-estar em estudo e as variáveis *Idade*, *Sexo* e *Anos de Serviço Docente*.

Apresenta-se no Quadro 20 os seguintes dados:

Quadro 20 – Correlações entre as variáveis de motivação e mal-estar com as variáveis demográficas e socioprofissionais

CORRELAÇÕES (n = 101)		
	Idade	Anos de Serviço Docente
Projecto Profissional do Professor_3It	-,219*	-,177
	Sig. (2-tailed)	,028
		,076

Empenhamento Profissional_SDS_7It	Pearson Correlation	,112	,052
	Sig. (2-tailed)	,264	,606
Metas Profissionais_SDS_6It	Pearson Correlation	,117	,094
	Sig. (2-tailed)	,243	,351
Expectativa de Sucesso Profissional_SDS_4It	Pearson Correlation	,197*	,139
	Sig. (2-tailed)	,048	,165
Exaustão Emocional	Pearson Correlation	,005	-,123
	Sig. (2-tailed)	,962	,220

*. A Correlação é significativa quando o nível for ≤ 0.05 (2-tailed).

Em relação às correlações entre as variáveis motivacionais em estudo, o *Stress Profissional* e a *Exaustão Emocional* e as variáveis *Idade* e *Anos de Serviço Docente*, verificámos que a influência da idade revela-se significativa sobre o *Projecto Profissional do Professor*, no sentido que **quanto maior o desejo de exercer a profissão docente de forma definitiva, menor é a idade dos sujeitos inquiridos.**

Concluímos ainda que a influência da idade revela-se significativa sobre a medida *Expectativas de Sucesso Profissional*, no sentido que **quanto maior é o valor das Expectativas de Sucesso Profissional, também maior é a idade dos sujeitos.**

Em relação à variável *Sexo*, não foram apresentados os dados no Quadro 20 por não se verificar qualquer correlação com as medidas de motivação em estudo, não se distinguindo entre professores do sexo feminino e sexo masculino (ver Anexo 9).

2.5 – Correlações entre as variáveis de motivação e as variáveis de mal-estar em estudo

Neste estudo pretendemos analisar o contributo das variáveis de motivação na predição do mal-estar docente, avaliado pelo nível de stress profissional e pelo grau de exaustão emocional do professor.

Neste sentido foram realizadas as correlações entre as sete variáveis motivacionais (*Projecto Profissional do Professor*, *Empenhamento Profissional*, *Metas Profissionais*, *Expectativas de Sucesso Profissional*, *Motivação Intrínseca do Professor*, *Expectativas de Eficácia Profissional* e *Expectativas de Controlo dos Resultados*) e as duas variáveis de mal-estar (*Stress Profissional* e *Exaustão Emocional*).

Quadro 21 – Correlações entre as variáveis de motivação e as variáveis de mal-estar em estudo

CORRELAÇÕES (VI's - VD's)			Stress	Exaustão
			Profissional	Emocional
(n = 101)				
Projecto Profissional do Professor		Pearson Correlation	-,084	-,091
		Sig. (2-tailed)	,403	,364
Empenhamento Profissional		Pearson Correlation	,158	-,013
		Sig. (2-tailed)	,114	,901
Metas Profissionais		Pearson Correlation	,230	,030
		Sig. (2-tailed)	,021	,764
Expectativa de Sucesso Profissional		Pearson Correlation	,268	,055
		Sig. (2-tailed)	,007	,587
Motivação Intrínseca do Professor		Pearson Correlation	,108	-,150
		Sig. (2-tailed)	,280	,135
Expectativa de Eficácia Profissional		Pearson Correlation	,022	,114
		Sig. (2-tailed)	,826	,256
Expectativa de Controlo dos Resultados		Pearson Correlation	-,231	,239
		Sig. (2-tailed)	,020	,016

*. A Correlação é significativa quando o nível for ≤ 0.05 (2-tailed).

Da análise deste quadro, verificámos que existem três variáveis motivacionais - *Metas Profissionais*, *Expectativas de Sucesso Profissional* e *Expectativas de Controlo dos Resultados* - que se correlacionam com o *Stress Profissional* e uma variável - *Expectativas de Controlo dos Resultados* - que se correlaciona com a *Exaustão Emocional*.

Podemos então concluir que **quanto maior o valor das *Metas Profissionais*, maior é o grau de *Stress Profissional***. Também verificámos que, **quanto maiores são as *Expectativas de Sucesso Profissional*, maior será o grau de *Stress Profissional***.

Por outro lado, **quanto maior é o valor de *Expectativas de Controlo dos Resultados*, menor é o grau de *Stress Profissional* mas maior o nível de *Exaustão Emocional* do professor**.

III PARTE – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A terceira parte – **Considerações finais** – organiza-se em quatro alíneas. Na primeira parte serão apontadas as conclusões alcançadas com este estudo, que permitem responder às questões de investigação inicialmente formuladas. Na segunda parte apresentar-se-ão outras conclusões que eventualmente podem responder a outras questões de investigação que surgiram no decurso da investigação. Na terceira parte apontar-se-ão as limitações do estudo, para que as mesmas sejam consideradas na leitura deste trabalho. Na quarta parte serão levantadas questões a aprofundar; expressam-se inquietações e sugerem-se algumas hipóteses de possíveis investigações futuras.

1 – Conclusões do Estudo

A motivação para a profissão docente é um aspecto essencial a ter em conta em qualquer análise que se pretenda fazer da educação escolar, em geral, e do processo ensino-aprendizagem, em particular. Para além da ênfase colocada neste tópico por múltiplos autores, investigadores e políticos, centrados na análise da qualidade do ensino, são os próprios professores que reconhecem a sua motivação como fundamental para concretizar os objectivos do Sistema Educativo.

O trabalho organizado dos docentes nos estabelecimentos de ensino constitui certamente o principal recurso de que dispõe a sociedade portuguesa para promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens.

Partilhamos da opinião de Jesus (2000: 26) citando Lévy-Leboyer (1994), quando sustenta que:

“A falta de motivação não é, nem uma qualidade individual, nem uma característica do trabalho: não existem indivíduos que estejam sempre motivados nem cargos igualmente motivadores para todos (...) resulta da relação que se estabelece entre cada indivíduo e o seu cargo específico”.

Após a análise do nosso estudo, podemos constatar que a generalidade dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico a leccionar no concelho de Caldas da Rainha, no ano lectivo 2006/2007 se encontram com um projecto profissional bastante indefinido, visto apenas **13,9% dos docentes querer praticar a docência de forma definitiva.**

Se compararmos este resultado com o estudo efectuado por Jesus (1996a), em que 49,3% dos professores desejavam exercer a profissão docente de forma definitiva, constatámos que os professores que responderam ao nosso questionário apresentaram valores muito mais baixos. Contudo, como o estudo de Jesus foi efectuado a professores do 2º e 3º Ciclo e Secundário, e já foi realizado há uns anos atrás, não podemos estabelecer uma comparação linear.

Quando procedemos ao estudo das correlações entre as variáveis motivacionais em estudo, o *Stress Profissional* e a *Exaustão Emocional* com as variáveis *Sexo* e *Anos de Serviço Docente*, verificámos que a influência da idade revela-se significativa sobre o *Projecto Profissional do Professor*, no sentido que **quanto maior o desejo de exercer a profissão docente de forma definitiva, menor é a idade dos sujeitos inquiridos.**

Isto indica-nos que, tal com refere Huberman (1989), o grupo dos professores com cerca de 35 a 45 anos de idade é aquele em que uma maior percentagem pensa em abandonar a docência, pois fazem um balanço negativo do seu passado profissional, encontrando-se no último período em que ainda consideram ser possível ou ter sentido mudar para outra carreira.

No seu trabalho intitulado “*Teacher Longevity: Motivation or Burnout*”, Kaiser (1982) tem por base as teorias de Maslow e de Herzberg, considerando que o desenvolvimento profissional do professor pode ir no sentido da sua motivação ou, ao contrário, do seu mal-estar profissional, consoante sejam ou não satisfeitas as suas necessidades de estima, através do reconhecimento, e de auto-actualização, através da responsabilização e da autonomia. Assim, para este autor, o desinvestimento profissional dos professores com mais idade, quando comparados com os mais novos, resulta da falta de incentivos que permitam mantê-los motivados.

São diversos os autores que consideram que, com o passar dos anos, os professores diminuem a sua entrega e envolvimento profissional, acusando os efeitos negativos do seu clima de trabalho (Cardinell, 1981; Alves, 1994 citados por Jesus, 1996a).

Inclusivamente, na investigação realizada por Lens (1994) verificou-se que 40% dos professores gostam menos da profissão docente que quando iniciaram a carreira.

No entanto, quando foi feita a análise de dados referente à *Motivação Intrínseca do Professor*, verificámos que 51,5% dos professores apresentam resultados entre 6 e 7 valores, sendo uma motivação intrínseca bastante alta e que 11,9% apresentam o valor máximo possível de obter para esta variável. Assim, constatámos que **embora a maioria dos professores não queiram exercer a profissão docente durante toda a vida, sentem-se motivados intrinsecamente para a realização desta actividade.**

Poderemos então recordar-nos que Jesus (2000: 73) enumera os incentivos intrínsecos: “orgulho no trabalho”; “sentido de eficácia pessoal”; “aumento das responsabilidades profissionais”; “a autonomia”; “o envolvimento nas tomadas de decisão na escola”; “o enriquecimento das tarefas”; “o reconhecimento pelos directores, colegas, pais e alunos”; “o apoio ou suporte social” e “as oportunidades para progressão na carreira”.

Como incentivos extrínsecos, Jesus (op. cit.) enumera: “compensações monetárias”; “melhoria das condições de trabalho”; “mais equipamentos”; “redução do número de alunos por turma”; “maior segurança no local de trabalho”; “licenças sabáticas”; “maiores investimentos e subsídios para as escolas” e “a compatibilidade entre o horário de trabalho e a vida familiar”.

Isto significa que **a maior parte dos professores respondentes aos questionários do nosso estudo, se encontram com elevada motivação intrínseca mas que deverão ter uma motivação extrínseca baixa**, pois caso contrário não estariam tão indecisos ou tão renitentes em fazer da docência a sua actividade futura.

As conclusões do nosso estudo vão ao encontro de duas das revisões da literatura mais exaustivas para analisar os incentivos responsáveis pela motivação dos professores, realizadas por Wright, em 1984 e por Fox, em 1986, verificando-se que a maior parte das medidas identificadas como podendo contribuir para a motivação dos professores são intrínsecas à actividade docente (Jesus, 1996a).

No sentido de se conseguir uma maior qualidade do ensino, passando pela motivação do professor, os presidentes destes agrupamentos de escolas, do concelho de Caldas da Rainha, deveriam apostar em estratégias de reforço que pudessem contribuir para aumentar a motivação extrínseca destes profissionais de educação.

Diversos estudos têm salientado a importância da motivação intrínseca dos professores, de a actividade docente ser desempenhada pela satisfação que a sua própria realização permite obter, sem que o professor tenha em vista a obtenção de recompensas (Bess, 1982; Nunes, 1984; Cunha, 1994 citados por Jesus, 1996a). Por exemplo, num estudo efectuado por Travers & Cooper (1993 citados por Jesus, 1996a), verificou-se que os professores com maior motivação intrínseca apresentam, de forma significativa, uma menor intenção de abandonar a profissão docente.

Contudo, no estudo por nós apresentado, as conclusões são diferentes, pois verificámos que 51,5% dos professores apresentam resultados de motivação intrínseca bastante elevados e que 11,9% apresentam o valor máximo possível de obter para esta variável. Assim, constatámos que **a amostra da nossa investigação corresponde a professores motivados intrinsecamente, mas que não tencionam exercer a profissão docente durante toda a vida, verificando apenas que apenas 13,9% dos respondentes quer exercer esta actividade de forma definitiva.**

O professor com maior motivação intrínseca “separa” o seu empenhamento profissional das recompensas obtidas como resultado da sua actividade.

Neste sentido, um professor com elevada Motivação Intrínseca para a docência apresenta um maior Empenhamento Profissional porque gosta da sua actividade profissional, considerando que, embora preferisse ter um salário superior, não seria por isso que o seu empenhamento aumentaria.

Isto constata-se na nossa investigação, visto o valor mínimo obtido na variável *Empenhamento Profissional* ter sido 4,11 o que já é um valor bastante elevado; o valor máximo foi de 6,89 sendo a média das respostas de 5,95. Isto significa que **os professores respondentes revelam um elevado grau de empenhamento e dedicação na sua profissão.**

Ao contrário, um professor com baixa motivação intrínseca para a sua actividade profissional, faz depender o seu empenhamento das recompensas salariais, afirmando, por exemplo, “se ganhasse mais, esforçava-me mais”. No entanto, não nos parece que se consiga aumentar a motivação intrínseca dos professores com base em incentivos salariais (extrínsecos), os quais têm apenas efeitos a curto prazo. Para uma maior motivação intrínseca, parece-nos essencial a redescoberta, por eles, do gosto de ensinar e de lidar com os alunos.

Tendo em conta que o professor com maior motivação intrínseca é aquele que realiza as tarefas profissionais como um fim em si mesmo, pelo seu valor intrínseco, podemos considerar que a motivação intrínseca está na base do valor dado às metas situadas nas tarefas realizadas no âmbito do processo ensino-aprendizagem.

Isto verifica-se no nosso estudo, **visto os professores apresentarem uma elevada Motivação Intrínseca e, conseqüentemente, um elevado valor atribuído às Metas Profissionais.**

No que respeita às variáveis valor das metas e expectativa de sucesso, os Modelos Expectativa-Valor²⁹ pressupõem que o comportamento pode ser explicado e previsto pela importância dada pelo sujeito aos resultados que podem advir desse comportamento e à expectativa que ele tem de que esses resultados são função do seu comportamento. Isto é, o sujeito empenha-se tanto mais no alcance de uma meta, quanto maior o valor que esta tem para si e quanto maior a expectativa de que é capaz de alcançar.

Quer o modelo-multiplicativo, quer o modelo aditivo, embora permitam prever o comportamento quando o valor e a expectativa são elevados – maior empenhamento do sujeito – ou quando ambas as variáveis apresentam níveis mais baixos – menor empenhamento – não permitem explicar e prever adequadamente o comportamento quando o valor é elevado e a expectativa é baixa ou quando o valor é baixo e a expectativa é elevada.

²⁹ Os modelos Expectativa-Valor constituem um dos enfoques teóricos que têm oferecido suporte empírico mais forte para se estudar a motivação em ambientes educacionais. Neste modelo utiliza-se o termo valor subjectivo da tarefa, conceituando-o com base nos quatro componentes: 1) o valor de obtenção - directamente relacionado com a extensão em que as tarefas de aprendizagem levam o indivíduo a confirmar ou não aspectos centrais, ligados às suas metas. 2) o valor da tarefa - o valor intrínseco - é definido como o sentimento de prazer que experimentam quando estão a fazer uma tarefa. Está muito mais relacionado com o significado de fazer uma tarefa do que com os seus objectivos finais. 3) o valor de utilidade - entendido como a possibilidade de utilização da tarefa em termos de metas futuras. 4) o valor da crença - definido pelos aspectos negativos do envolvimento na tarefa em si.

Assim, estes modelos não explicam as situações em que há discrepância entre o valor e as expectativas, como é o que acontece no nosso estudo (elevado valor das metas e baixa expectativa de alcançar essas metas).

Como sabemos, na profissão docente as fontes de mal-estar proporcionam condições para que essa discrepância ocorra frequentemente.

Na nossa investigação, ao calcular o valor das *Metas Profissionais*, concluímos então que 61,4% dos professores respondentes tem um valor de metas profissionais bastante elevado, mas que a expectativa de alcançar estas metas ou a expectativa de sucesso profissional já não apresenta como resultado um valor elevado, visto que 70,3% dos professores obteve a pontuação entre 0 valores e 2,5 sendo valores baixos. **Isto significa que os professores pretendem atingir metas profissionais bastante elevadas, mas depois apresentam uma baixa expectativa de conseguir realmente alcançar essas metas ou o sucesso profissional.**

Como refere Jesus (1996a), o valor dado a uma meta e a expectativa de a alcançar podem variar fundamentalmente em função das experiências prévias de fracassos e de sucessos do sujeito nas tentativas de obtenção dessa meta.

Já em 1972, Rotter (citado por Jesus, 1996a) chamava a atenção para as situações em que o sujeito atribui um elevado valor a um resultado, mas apresenta uma baixa expectativa de que esse resultado é contingente no seu comportamento, traduzindo uma antecipação de fracasso que pode levar a comportamentos de evitamento, a emoções de ansiedade e a cognições irrealistas na forma de fantasia, como forma de compensação. No mesmo sentido, Weiner (1992: 208) alerta para os efeitos negativos da situação de discrepância entre o valor e a expectativa, nos seguintes termos:

“adverse effects of a discrepancy between expectancy and reward value (...) low expectancies are one source of personal problems”.

Quanto à influência do valor das metas e das expectativas de sucesso, estas variáveis cognitivo-motivacionais predictoras, podem não ter influência sobre a variância do mal-estar do professor, pois quando os professores apresentam uma baixa expectativa de sucesso profissional, só poderá ser potencializada uma situação de mal-estar no caso das metas em causa possuírem um elevado valor.

Foi o que aconteceu na nossa investigação, pois **os professores apresentavam um elevado valor das metas, uma baixa *Expectativa de Sucesso Profissional* e, conseqüentemente, um elevado grau de *Stress Profissional*.**

A variável *Expectativa de Eficácia do Professor* em relação às actividades de ensino foi medida em valores de 1 a 7. O valor mínimo obtido foi de 1 valor e o máximo de 6,50. A média das respostas dos professores situa-se em 4,80 pelo que não poderemos considerar um valor muito baixo, o que significa que **os professores revelam uma boa expectativa de eficácia a nível profissional.**

Ao avaliarmos as *Expectativas de Controlo dos Resultados*, ou locus de controlo, concluímos que os valores poderiam oscilar entre 1 e 7 valores, tendo sido o valor mínimo de 1,29 e o valor máximo de 6,71. A média das respostas situa-se em 4,78. Para esta variável, os valores não são muito conclusivos, na medida em que há valores baixos e valores elevados, sendo que há professores com baixa expectativa de controlar os resultados e, pelo contrário, professores com uma expectativa bastante alta em conseguir controlar os resultados obtidos nas aulas.

A expectativa de incontrolabilidade dos resultados leva o professor a desenvolver uma baixa expectativa de sucesso, equivalendo a uma expectativa de desânimo, isto é, o professor espera os mesmos resultados quer se empenhe muito, quer se empenhe pouco, o que se encontra na base do seu mal-estar, tornando-se ainda mais provável a ocorrência de fracassos na sua actividade profissional.

Ao contrário dos resultados apresentados por Jesus (1996a), no nosso estudo, **quanto maiores as *Expectativas de Controlo dos Resultados* menor é o grau de *Stress Profissional*, embora tal como no estudo de Jesus, maior é o grau de *Exaustão Emocional*.**

No nosso estudo, verificámos que o valor mínimo de Stress Profissional foi de 4,75 e o valor máximo de 25 valores, **estando 9 professores nesta situação de stress profissional em grau extremo.** De salientar que a média das respostas é um valor considerado elevado, sendo de 16,10 valores.

Para a variável *Exaustão Emocional*, o valor mínimo obtido foi de 1,50 e o valor máximo de 25,12 sendo apenas atingido por 2 professores. A média das respostas situa-se em 6,34 o que significa que **não existem muitos professores com elevada exaustão emocional.**

Jesus (2000) explora as relações entre *stress* e mal-estar no sentido de esclarecer e distinguir a natureza conceptual de ambos os conceitos começando por referir que o mal-estar ou *burnout* representa uma inadequação ou insuficiência das competências de resiliência e das estratégias de *coping* mobilizadas pelo sujeito face a situações de *stress* profissional prolongado e crónico. *O conceito de mal-estar traduz um processo de falta de capacidade por parte do sujeito para fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão* (Jesus, 2000: 235) constituindo-se, então, como uma vivência ou resposta afectiva negativa manifestada em exaustão física, emocional e comportamental. Basicamente, podemos distinguir três etapas no desenvolvimento dos processos de mal-estar: *primeiro, as exigências profissionais excedem os recursos adaptativos do professor, provocando stress (alerta); segundo, o professor tenta corresponder a essas exigências, aumento o seu esforço (resistência); por fim, aparecem os sintomas que caracterizam o mal-estar propriamente dito (exaustão).*

Sendo assim, podemos concluir que **os professores que responderam aos nossos questionários, encontram-se em situação de *Stress Profissional* mas não em situação de mal-estar docente, pois o grau de *Exaustão Emocional* não é elevado.**

Conforme salienta Jesus (2000), embora o estudo e a análise dos factores de mal-estar docente seja importante no sentido de serem adoptadas estratégias de prevenção e de intervenção, afigura-se como preferível uma abordagem que faça sobressair os aspectos positivos desta actividade profissional.

Na medida em que a maioria dos professores não apresenta *stress*, importa investigar o bem-estar, as estratégias de *coping* e as competências de resiliência que fazem com que a maioria dos professores lide adequadamente com a adversidade e com as exigências da profissão.

O autor refere algumas investigações que conferem relevância à importância das boas experiências que contribuem para elevados índices motivacionais e bem-estar profissional enumerando aspectos tais como a diversidade de tarefas, a interacção com os alunos, a imprevisibilidade do quotidiano, os novos desafios, a participação em projectos de investigação, o reconhecimento que alguns alunos e pais manifestam pelo trabalho do professor, entre outros.

Esta perspectiva mais optimista traduz-se na valorização do bem-estar enquadrado num conceito mais abrangente que é o bem-estar subjectivo, *o qual diz respeito à avaliação pela positiva que as pessoas fazem das suas vidas* (Jesus, 2000: 23).

Por outro lado, nalgumas investigações tem-se verificado que os professores do sexo feminino apresentam maiores níveis de mal-estar, bem como os professores mais jovens (Maslach & Jackson, 1981; Cherniss, 1982; Schwab & Imanicki, 1982; Anderson & Iwanicki, 1984; Gold, 1985 citados por Jesus, 1996a).

A explicação para estas diferenças tem sido apresentada com base na falta de experiência profissional, no caso da variável *Idade*, e na necessidade de compatibilizar a vida profissional com a vida familiar e doméstica, no caso da variável *Sexo*, havendo menos tempo disponível para corresponder à sobrecarga de trabalho docente, no caso das mulheres.

No nosso estudo, **não se verificaram alterações entre o sexo feminino e masculino** conforme resultados anteriormente apresentados.

No entanto, os resultados sobre as variáveis *Sexo* e *Idade* sobre o mal-estar docente, não se têm revelado consistentes, conforme conclui Kyriacou (citado por Jesus, 1996a) a partir de uma revisão da bibliografia sobre o mal-estar docente. À semelhança do estudo de Kaufman (1984), por nós apresentado, não se verificam relações estatisticamente significativas entre motivação e certas variáveis pessoais (idade, sexo).

Também na nossa investigação, estas variáveis não revelaram qualquer correlação com o *Stress Profissional* e a *Exaustão Emocional*.

Assim, esta investigação não teve a pretensão de solucionar os problemas dos docentes mas antes, se for possível a sua divulgação junto dos professores respondentes, contribuindo para que estes tomem consciência da realidade que os rodeiam e tentem compreendê-la, mudando as estratégias de trabalho e enfrentando os desafios da profissão.

2 – Outras conclusões e sugestões

Posteriormente, este estudo poderá contribuir para a elaboração de um novo modo de agir e pensar dos responsáveis pela gestão/organização do Estatuto da Carreira Docente, ampliando o leque de compreensão dos factores que interferem nas melhores condições de trabalho.

Por conseguinte, a investigação pretende contribuir para o alargamento da compreensão dos processos causadores de insatisfação e, por outro lado, para melhorar a situação e prática docente. Por fim, e ainda que se refira a uma realidade muito circunscrita, poderá fornecer alguns indicadores a considerar na reflexão sobre as políticas públicas da educação.

Em síntese, a falta de motivação para a profissão docente é um problema complexo, não existindo uma conclusão única, pois é necessária uma intervenção concertada em diversos planos. Desde um quadro teórico adequado para a compreensão desta problemática, integrando a sua análise numa perspectiva do Sistema Educativo e do sentido de Escola, até um maior investimento político e financeiro na educação escolar, considerada como prioridade nacional, e ainda à valorização social do trabalho do professor. Para além destas medidas de fundo, são necessárias outras mais particulares que possam traduzir as primeiras de forma consonante e integrada, nomeadamente uma adequada formação inicial e contínua que conjugue as qualidades pessoais dos professores com o ensino em equipa, a delimitação coerente das funções dos professores e a responsabilização de toda a comunidade pela educação escolar, bem como melhores recursos materiais, para a concretização das medidas mais adequadas do ponto de vista teórico.

Os próprios professores portugueses reconhecem a importância da sua motivação, pois consideram que “gostar de ensinar” é o principal factor para ser “bom professor” e que “a falta de motivação” é a principal causa que pode estar na base do insucesso profissional experienciados pelos professores.

Simultaneamente, consideram que “o investimento dos professores na profissão” é um dos principais factores para a melhoria do estatuto social da profissão docente (Cruz *et al.* citados por Jesus, 1996a).

Consideramos que o professor precisa de se sentir, antes de mais nada, como uma pessoa que faz parte da sociedade, que pode ter alguma limitação, como qualquer profissional, mas que também possui potencial e capacidade para desenvolver actividades que propiciem prazer e satisfação.

Jesus (1996a) citando Czikszenmihalyi (1982: 25) refere que a motivação do professor tem sido evidenciada como critério de qualidade do ensino e objectivo educativo a atingir:

“instead of emphasizing transmission of information as the criterion of good teaching, the importance of intrinsic motivation, both as a means and as a goal of education, should be recognized”.

Neste sentido, conforme concluiu Jesus (1993: 446):

“a motivação dos professores parece-nos ser o cerne não só da problemática da qualidade do ensino e da formação dos professores, como também da sua satisfação e realização profissional”.

Para além da motivação, o autoconhecimento e a autoconfiança também parecem ser fundamentais para que o professor possa fazer “uso de si mesmo como um instrumento”, permitindo-lhe um confronto adequado com as diversas situações profissionais (Combs citado por Jesus, 1996a).

No mesmo sentido, os estudos efectuados aos professores portugueses revelam que os seus índices motivacionais *para e na* actividade docente são significativamente baixos quando comparados com os níveis de motivação profissional de professores de outros países. Esta situação indicia várias hipóteses explicativas das quais se destaca o facto de um número significativo de professores ingressar na profissão por outros motivos que não por vocação ou por fidelidade a um projecto.

Nesta perspectiva o seu comportamento não é construído como sendo internamente regulado (motivação intrínseca) onde os motivos de acção residam em si próprios (planos de vida, desenvolvimento e enriquecimento pessoal ou profissional, etc.) mas sim como sendo externamente orientado (motivação extrínseca).

Importa não esquecer que o comportamento humano é influenciado não apenas pelas aquisições e acontecimentos do passado e presente mas também pela dinâmica potencial das expectativas, significações, planos de vida e projectos de futuro.

Assumindo a imprevisibilidade e a inevitabilidade dos factores de *stress* na vida dos sujeitos, Jesus (2000) propõe a formação de professores como estratégia de prevenção do mal-estar.

Embora o mal-estar docente seja um fenómeno muito complexo, não havendo receitas universais para a sua resolução, a prevenção de muitas situações passa pela formação de professores, no sentido desta contribuir para que a prática profissional seja experienciada com satisfação e autoconfiança, encorajando a construção de um percurso profissional caracterizado pela motivação e pelo desenvolvimento pessoal e interpessoal (Jesus *et al.*, 2005).

3 – Limitações do Estudo

A principal limitação do nosso estudo relaciona-se com o factor *timing*, pela falta de tempo para a operacionalização da investigação, devido a vários factores, quer profissionais e/ou pessoais.

Ainda antes da parte metodológica do estudo e, após definição do problema a estudar, surgiu-nos a dificuldade de existir demasiada informação sobre os assuntos teóricos estudados, mas muita escassez de estudos sobre a realidade portuguesa, para podermos depois proceder a comparações. Valeu-nos entretanto a ajuda preciosa, quase a “bíblia” desta investigação, de todos os estudos já anteriormente efectuados por Saúl Neves de Jesus.

4 – Questões para futuras investigações

Conscientes de que a ciência é um percurso inacabado, devendo as conclusões de qualquer investigação, ser situadas no momento em que são formuladas, parece-nos que a revisão que fizemos da literatura e o estudo empírico que realizámos, permitem retirar algumas conclusões contribuindo para uma síntese clarificadora da problemática da satisfação/insatisfação dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Uma questão pertinente e a qual gostaríamos mais tarde de investigar, seria sobretudo a realização de um estudo comparativo sobre as questões em investigação, que permitisse comparar e analisar as eventuais alterações/modificações sofridas no que respeita à satisfação/insatisfação e ao mal-estar dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente com a entrada em vigor do Novo Estatuto da Carreira Docente e com o sistema de Avaliação do Desempenho Docente.

Sendo uma problemática complexa, interligada com múltiplos factores e variáveis, o estudo aqui apresentado, embora permitindo responder a algumas dúvidas e questões, deixa outras em aberto, que futuras investigações poderão ajudar a clarificar.

Neste estudo, o modelo integrativo foi formulado para estruturar as relações entre as variáveis cognitivo-motivacionais decorrentes das principais teorias cognitivas da motivação que podem contribuir para clarificar o fenómeno do mal-estar docente, testado no plano do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente do relacionamento que o professor estabelece com os alunos, enquanto faceta da actividade docente fundamental para compreender este fenómeno.

Gostaríamos ainda de estender posteriores estudos não apenas às percepções que os professores manifestam, mas também aos resultados concretos da avaliação dos alunos, verificando se os factores de motivação e/ou as variáveis de mal-estar do professor influenciarão uma eventual motivação dos alunos para o processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, se existirão repercussões na avaliação dos alunos e no sucesso educativo.

Em próximas investigações, através de uma especificação dos itens, este modelo poderá ser testado noutros domínios da realização do professor na sua actividade profissional, podendo um dos domínios ser o trabalho dos professores em equipa, tendo em conta que este constitui um outro plano da actividade docente fundamental para compreender a realização e o desenvolvimento profissional do professor ou, ao contrário, o seu mal-estar nesta profissão.

Futuras investigações poderiam ser, simultaneamente, comparativas da motivação e do mal-estar docente entre as duas categorias da profissão docente, ou seja, entre professores e professores titulares, visto esta divisão na profissão docente ter aparecido depois do estudo apresentado ter sido efectuado. Poderia também ser feito um estudo comparativo entre os professores dos diferentes níveis de ensino, a leccionar nos mesmos agrupamentos de escolas, durante um determinado ano lectivo.

Para além disso, esta análise da motivação para a profissão docente, poderia ser alargada a outros níveis de ensino, nomeadamente ao ensino pré-escolar, sobre os quais existe um reduzidíssimo número de investigações realizadas.

Será ainda de sugerir a continuidade do estudo desta problemática, também aplicada aos professores do 1º Ciclo, sobretudo nesta época de profundas alterações nesta profissão, designadamente alterações ao Novo Estatuto da Carreira Docente, à Avaliação de Desempenho, à autonomia de escolas e à incidência do Gestor/Director Escolar. Seria oportuno perceber o impacto destas mudanças na vida profissional dos docentes.

Estas são algumas das possíveis pistas para futuras investigações no âmbito do estudo da motivação para a profissão docente que, em, projecto, apresentamos à comunidade científica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris: EPI.
- ABRAHAM, A. (1993). La personalidad de los profesores. In BARROSO, J. & ABRIL, F. (Eds.), *El rol docente. Un enfoque psicosocial*, p. 31-45. Sevilla : Muñoz Moya y Montraveta Editores.
- ABREU, C. F. (2003). Recursos e Estratégias para Lidar com a Crise. *Revista Sinais Vitais*, Maio, 48, p. 43-46.
- ABREU, M. V. (1994). Para um diálogo entre a perspectiva macroscópica e a perspectiva microscópica do sistema educativo. *Colóquio Educação e Sociedade*, 6, p. 61-86.
- ABREU, M. V. (1996). *Pais, professores e psicólogos*. Coimbra: Coimbra Editora.
- ABREU, M. V. (2002). *Cinco Ensaio Sobre Motivação*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ADÃO, M. (2004). *Os Professores: Identidades (Re)construídas*. Edições Universitárias Lusófonas. Lisboa.
- ALARCÃO, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender*, 21, p. 46-50.
- ALARCÃO, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In CAMPOS, B. P. (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*, 1, p. 21-31. Porto: Porto Editora.
- ALVAREZ *et al.* (1993). Revisión teórica del *burnout* o desgaste profesional en trabajadores de la docncia. *Caesura*, 2 (2), 47-65.

- ALVES, F. C. (1997). A (in)satisfação dos professores: Estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In ESTRELA, T. (org.). *Viver e construir a profissão docente*, p. 81-115. Porto: Porto Editora.
- AMARAL, M. J. *et al.* (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In ALARCÃO, I. (org.) *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- AMIEL-LEBIGRE, F.; PICHOT, P. (1969). Psychopatologie de la fonction enseignante. In Debesse, M.; Mialaret, G., *Traité des sciences pédagogiques*, p. 147-163. PUF: Paris.
- ARROYO, M. G. (2000). *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, p. 210-216.
- ÁVILA de LIMA, J. M. (1996). O papel do professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade e Cultura*, 6, p. 47-72.
- BAYER, E. (1984). Práctica pedagógica y representaciones de la identidad profesional del enseñante. In ESTEVE, J.M., *Profesores en conflicto*, p.107-122. Madrid: Narcea.
- BARBIER, J.M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- BASTOS, A. (1995). A satisfação profissional de professores estagiários: Adaptação e estudos exploratórios com uma escala de avaliação (ESPP). *Revista Portuguesa de Educação*, 8, p. 181-189.
- BEE, H. (1997). *O ciclo vital*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BELL, Judith. (1989). *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. Milton Keynes, England: Open University Press.

- BELLOT, F. & TUTOR (1990). A Challenge to the conventional wisdom of Herzberg and Maslow theories. Comunicação apresentada no Congresso annual da Mid-South Educational Research Association. New Orleans.
- BENAVENTE, A. (1989). Sociologia, formação e mudança. *Inovação*, 1, p. 17-21.
- BENAVENTE, A. (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BERGAMINI, C. W. e CODA, R. (1990). (Orgs.) *Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança*. São Paulo: Pioneira. Retirado a 25 de Outubro de 2006 em <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/7164.pdf>
- BERGAMINI, C. W. E CODA, R. (1997). (Orgs.) *Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança*. 2ª. ed. São Paulo: Atlas.
- BERGAMINI, C. W. (1997). *Motivação nas Organizações*. 4ª. ed. São Paulo, Atlas.
- BIDARRA, M. G. (1998). *Psicologia Pedagógica*. Relatório para passagem a professora associada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- BILHIM, J. (1995). *Gestão da Ciência e Tecnologia*. Lisboa: ISCSP.
- BILHIM, J. (1996). *Teoria Organizacional: estruturas e pessoas*. Lisboa: ISCSP.
- BOGDAN, R. e BILKEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*, Porto: Porto Editora.
- BOUTINET, J.P. (1987). Do trabalho de projecto em formação à identidade profissional do docente. In GEP, *As ciências da educação e a formação de professores*, p. 159-189. ME: Lisboa.

- BRAGA DA CRUZ, M. (1990). *A situação do Professor em Portugal. Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação*, Lisboa, ME.
- BRANDÃO, M. (1999). *Modos de Ser Professor*. Lisboa: Educa.
- BRUNER, A. L. (1982). *Stress production conditions in the secondary classroom*. Comunicação apresentada no “Annual Conference of the Association of Teacher Educators”. Phoenix, AZ.
- CABRAL, C. (2003). *Satisfação/Insatisfação no trabalho: Educadoras de Infância Rede Pública/IPSS. Estudo do Concelho de Peniche*. Tese de Mestrado em Administração e Gestão Educacional apresentada à Universidade Aberta. Lisboa.
- CABRAL, M. V., VALA, J., & FREIRE, J (2000). *Atitudes sociais dos portugueses: Trabalho e cidadania*. Lisboa: Instituto das Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- CANÁRIO, R. (2001). A Reforma, as Escolas e a Profissão Docente. In *Percursos*, Ano III, Nº 5, Fundação, p. 47-54.
- CANFIELD, M. de S. (1996). (Org.). *Isto é Educação Física!* Santa Maria: JtC Editor.
- CARMO, H. e FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CASTELO-BRANCO, M. C., & PEREIRA, A. S. (2001). A auto-estima, a satisfação com a imagem corporal e o bem-estar docente. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5, p. 335-346.
- CAVACO, M. H. (1991). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In NÓVOA, A. (Ed.), *Profissão Professor*, p. 155-191. Porto: Porto Editora.

- CAVACO, M. H. (1993). *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- CHAPLAIN, R. P. (1995). Stress and job satisfaction: A study of english primary school teachers. *Educational Psychology*, 15, p. 473-489.
- CHIAVENATO, I. (1990). *Recursos Humanos na Empresa* (3 vols). S. Paulo: Atlas.
- CHIAVENATO, I. (2000). *Administração: Teoria, Processo e Prática*. 3 ed. Rio de Janeiro: Makron Books.
- CLÍMACO, M. do C. (s/d). *Avaliação de Sistemas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- COMISSÃO EUROPEIA (1995). *Livro branco sobre a Educação e a Formação: Ensinar e Aprender, rumo à Sociedade Cognitiva*. Bruxelas: Pub. CE.
- CORDEIRO-ALVES, F. (1991). *Estudo da satisfação/ insatisfação dos professores efectivos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- CORDEIRO-ALVES, F. (1994). A (In)satisfação docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27, p. 29-60.
- CORDEIRO-ALVES, F. (1997). A (in)satisfação dos professores. In: M. T. Estrela (org.) *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, p. 81-116.
- CORREIA, J. A.; CAMELO, J.; VAZ, H. (1997). *Formação de professores - estudo temático*. Porto: FPCEUP.
- CORTESÃO, L. (2000). *Ser Professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face á diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.

- COSTA, A. F.; ÁVILA, P. & MATEUS, S. (2002). *Públicos da Ciência em Portugal*. Lisboa: Gradiva.
- COUTINHO, C. P. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma Abordagem Temática e Metodológica a Publicações Científicas (1985-2000)*. Série Monografias em Educação. Braga: CIED – IEP. Universidade do Minho.
- CRAHAY, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue Française de Pédagogie*, 88, p. 67-94.
- CRUZ, B.; DIAS, A.; SANCHES, J.; RUIVO, J.; PEREIRA, J. & TAVARES, J. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, 24, p. 349-354.
- CRUZ, J. F. (1989). Stress e crenças irracionais dos professores. In CRUZ, J.; GONÇALVES, R. & MACHADO, P. (Eds.), *Psicologia e Educação. Investigação e Intervenção* (p. 315-325). Porto: Edições Afrontamento.
- CUNHA, M. I. (1989). *O bom professor e a sua prática*. Campinas: Papyrus.
- DEBESSE, M. (1969). Une fonction remise en question. In Debesse, M.; Mialaret G., *Traité des sciences pédagogiques*, p. 11-26. Paris : PUF.
- DEJOURS, C. (1992). *A Loucura do Trabalho – estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Editora Cortez, quinta edição ampliada, p. 133-134.
- DELORS, J. et al. (1996). *Educação, um Tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa. N
- DELORS, J. (2001). *Educação: um Tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Lisboa: Edições ASA. 7ª Edição.

- DETONI, D. J. (2001). *Estratégias de avaliação da qualidade de vida no trabalho: estudos de caso em agroindústrias*. Florianópolis. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2001. Retirado a 25 de Outubro de 2006 em <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/7164.pdf>
- DE LANDSHEERE, G. (1978). *A formação dos professores amanhã*. Lisboa: Moraes.
- DOUDIN, P. & MARTIN, D. (1999). Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 126, p. 121-132.
- DUBAR, C. (1995). *La socialisation - construction des identités sociales & professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- DUNHAM, J. (1984). *Stress in teaching*. London: Croom Helm.
- ELLIOTT, J. (1993). (Ed.). *Reconstructing teacher education*. London: Falmer Press.
- ESPÍRITO SANTO, S. (2008). *Cecília Supico Pinto – O rosto do movimento nacional feminino*. Póvoa de Santo Adrião: A Esfera dos Livros, p. 1-36.
- ESTEVE, J. M. (1984). Études sur la personnalité des enseignants. In Abraham, A. (Dir.), *L'enseignant est une personne*. Paris : Éditions : ESF.
- ESTEVE, J. M. *et al.* (1984). Las situaciones de ansiedad y la formación inicial y permanente del profesorado: la realidad española. In ESTEVE, J.M., *Profesores en conflicto*, p. 223-234. Madrid: Narcea.
- ESTEVE, J. M. & FRACCHIA, A. F. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 84, p. 45-56.
- ESTEVE, J. M. (1991). Mudanças Sociais e Funções Docentes. In NÓVOA, A. (org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

- ESTEVE, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Fim do Século Edições.
- ESTEVE, J. M. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos, S.A.
- ESTEVE., J. M. (1999). *O mal-estar docente - a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC.
- ESTRELA, M. T. (1986). Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente, In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. XX., p. 301-309.
- ESTRELA, M. T. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.
- ESTRELA, M.T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente, In TEIXEIRA, M. (org) *Ser Professor no limiar do séc. XXI*. Porto: Porto Editora.
- FARBER, B. A. (1999). Inconsequentiality – The key to understanding teacher burnout. In VANDERBERGUE, R. & HUBERMAN, M. A. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research*, p.159-165. Cambridge: Cambridge University Press.
- FONTAINE, A. M. (2004). *Motivação em Contexto Escolar*, Lisboa, Universidade Aberta.
- FORMOSINHO, J. (1998). *O Ensino Primário. De Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo Intermédio da Educação Básica*. Lisboa: PEPT.
- FOX, W. M. (1986). *Teacher Motivation*. Comunicação apresentada na “Annual Conference of the National Council of States on Inservice Education”, Nashville, TN.

- FRASE, L. e SORENSON, L. (1992). Teacher motivation and satisfaction: impact on participatory management. *NASSP Buletin*, vol. 76, nº 540, p. 37-43.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREUD, S. (1974). *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago.
- GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIL, A. C. (2001). *Gestão de pessoas*. 1ª ed. São Paulo: Atlas.
- GIUST-DESPRAIRIES, F. (1996). L'identité comme processus, entre liaison et déliaison. *Éducation Permanente*, 128, p. 63-70.
- GOODHUE, D. L. *et al.* (1992). Strategic data planning: lessons from the field. *MIS Quarterly*, v. 16, n. 1, p. 11-34, Mar.
- GOLD, Y.; ROTH, R. (1993), *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout: The Professional Health Solution*, London: Falmer Press.
- GRAÇA, L. & KOMPIER, M. (1999). Portugal: Preventing Occupational Stress in a Bank Organization. In KOMPIER, M. e COOPER, C. (eds.), *Preventing Stress, Improving Productivity. European Cases in the Workplace*. London: Routledge. Coimbra: Quarteto Editora.
- GURSEL, M., SUNBUL, A. M., & SARI H. (2002). An analysis of burnout and job satisfaction between turkish headteachers and teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 17, p. 35-45.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoria de la accion comunicativa*. Madrid: Taurue, 2v.

- HARTER, S. (1993). Visions of self: Beyond the me in the mirror. In JACOBS, J. E. (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (p. 99-144). Lincoln: University of Nebraska Press.
- HERSEY, P. & BLANCHARD, K. H. (1986). *Psicologia para administradores: a teoria e as técnicas da liderança situacional*. São Paulo: EPU, 1986.
- HERZBERG, F. (1996). A teoria motivação-higiene. In MARQUES, C. A., & PINA, M. e CUNHA, M. I. (Eds.), *Comportamento organizacional e gestão de empresas* (p. 43-67). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- HERZBERG, F. (1997). Novamente: Como se Faz para Motivar Funcionários? In BERGAMINI, C. W. e CODA, R. *Psicodinâmica da Vida Organizacional: motivação e liderança*. São Paulo, Atlas.
- HILL, M. e HILL, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- HUBERMAN, M. (1989). *La Vie des Enseignants. Evolution et Bilan d'une profession*. Neuchâtel - Paris: Delacheaux & Niestlé.
- HUBERMAN, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, A. (Ed.), *Vidas de professores*, p. 31-61. Porto: Porto Editora.
- HYPOLITO, Á. M. (1999). Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In CUNHA, M. I. e VEIGA, I. P. A. (Org). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas-SP: Papyrus, p. 127-147.
- IORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). (2001). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas SP: Mercado de Letras, 73-104.
- JESUÍNO, C. (1987). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.

- JESUS, S. N. (1991a). Intrinsic and Extrinsic Motivational Objects in Teachers and Future Teachers. *Proceedings of XIV International School Psychology Colloquium*, Universidade do Minho, p. 470-486.
- JESUS, S. N. (1991b). Relação Pedagógica: processos de categorização e factores de influência. *Psychologica*, 5, p. 65-73.
- JESUS, S. N. (1992). Expectativas de realização na profissão docente. Construção da Escala E.R.P. de Jesus. *Psychologica*, 7, p. 65-84.
- JESUS, S. N. (1993). Formação educacional de futuros professores. Contributo para a clarificação da sua utilidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n. 27, p. 93-117.
- JESUS, S. N. (1995). Análise da motivação para a profissão docente segundo o Modelo da Discrepância Motivacional: Um estudo preliminar. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), p. 163-180.
- JESUS, S. N. (1996a). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- JESUS, S. N. (1996b). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- JESUS, S. N. (1998a). *Bem-estar dos professores: Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- JESUS, S. N. (1998b). *Bem-estar dos professores*. Lisboa: Porto Editora.
- JESUS, S. N. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: ASA Editores.

JESUS, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

JESUS, S. N. (2002). *Perspectivas Para O Bem-Estar Docente - Uma Lição de Síntese*. Porto: ASA Editores II, S.A.

JESUS, S. N. (2004a). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto Editora.

JESUS, S. N. (2004b). Motivação na Profissão Docente. Perspectivas para o Bem-Estar Docente. In ADÃO, A. & MARTINS, É. (Org.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas: p. 81-92.

JESUS, S. N. & ABREU, M. V. (1994). Projecto profissional e expectativas de realização dos professores. Um estudo exploratório. *Inovação*, 7, p. 215-221.

JESUS, S. N.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. (2005). *Impacto da formação contínua no bem-estar de professores*. Iberpsicologia, Lisboa-Portugal.
<http://fs-orientefilos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/lisboa/jesus2/jesus2.htm>

KAISER, J. S. (1982). Teacher Longevity: Motivation and burnout. *The Clearing House*, 56, p. 17-19.

KAUFMAN, J. (1984). Relationship between teacher motivation and commitment to the profession. Comunicação apresentada no Congresso annual da American Educational Research Association. New Orleans.

KETELE, J. M. de & ROEGIERS (1999) *Metodologia da Recolha de dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Colecção: Epistemologia e Sociedade. Lisboa. Instituto Piaget.

KREIS, K. & MILSTEIN, M. (1985). Satisfying teacher's needs - Its time to get out of the hierarchical needs satisfaction trap. *The Clearing House*. Vol. 59, p.75-77.

- KYRIACOU, C. e SUTCLIFFE, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educationl Research*, 21, p. 89-96.
- LENS, W. (1994). *Motivation and stress in high school teachers*. Leuven: University of Leuven- Departement of Psychology.
- LIMA, M. L., VALA, J., MONTEIRO, M. B. (1988). Os Determinantes da Satisfação Organizacional Confronto de Modelos. *Análise Psicológica*, 3-4 (Vi): p. 441-457.
- LOBOS, J.A. *Comportamento organizacional: leituras seleccionadas*. São Paulo: Atlas, 1978.
- LOCKE, E. (1976). The nature and causes of Job satisfaction, In DUNNETTE, M. (Ed.), *Handbook of Industrial and organization psychology*, 1297-1343.
- LOPES, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades docentes*. Lisboa: IIE.
- MACIEL, T. (2002). *Fatores interferentes na satisfação dos trabalhadores de uma unidade de alimentação e nutrição hospitalar*. Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina.
- MAFFESOLI, M. (1990). *Au creux des apparences: pour une éthique de l'esthétique*. Paris : Plon.
- MALTA, M. I. (1999). *A motivação dos professores licenciados do 1.º ciclo do ensino básico, no primeiro ano de docência*. Dissertação de Mestrado em Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

- MANDRA, R. (1984). Causas de inadaptação y desadaptación de los enseñantes franceses y dispositivo de ayuda puesto en marcha por el Ministerio de Educacion Nacional. In ESTEVE, J. M. (Ed.), *Profesores en conflicto* (p. 213-222). Madrid: Narcea.
- MARAÑANO, A. M. (2004). *Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- MAROCO, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- MARQUES, C. (1995). Impactos de Gestão de pessoal no management. *Comportamento organizacional e gestão*, Vol. I, p. 11-18.
- MARQUES, R. (2003). *Motivar os Professores – Um Guia para o Desenvolvimento Profissional*. Lisboa: Editorial Presença.
- MARTINS, E. (2006). *Ideias e Tendências Educativas no Cenário Escolar. Onde estamos, para onde vamos?* Revista Lusófona de Educação. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- MATTOS, M. G. de. (1994). *Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de Educação Física da escola municipal: implicações em seu desempenho e na vida profissional*. São Paulo: USP. Tese.
- MAXIMIANO, A. C. A. (2004). *Introdução à administração*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- MERRIAM, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MINAYO, M. C. (2007). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro: Abrasco.

- MOLLO, S. (1969a). Le statut social des enseignants. In DEBESSE, M.; MIALARET, G., *Traité des sciences pédagogiques* (p.51-73). Paris : PUF.
- MOLLO, S. (1969b). *A escola na sociedade*. Lisboa: Edições 70.
- MONTEIRO, A. R. (2000). Ser professor. *Inovação*, 13, 2-3, p. 11-37.
- MONTEIRO, A. R. (2002). Ser professor. Itinerários. *Investigar em Educação*, Vol. II, FCU Lisboa, p. 575-590.
- MOREIRA, J. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- MORENO, J. (1995). *Motivação de professores: estudo de factores motivacionais em professores empenhados*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- MOSQUERA, J. J. M. (1978). *O professor como pessoa*. Porto Alegre: Sulina.
- NÓVOA, A. (1987). *Le temps des professeurs – analyse sócio-historique de la profession enseignante au Portugal*. Lisboa: INIC.
- NÓVOA, A. (1991). Os professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão? In STOER, S. R. (Org.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: Uma abordagem pluridisciplinar* (p. 59-126). Porto: Edições Afrontamento.
- NÓVOA, A. (1992a). (org.) *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1992b). A pedagogia, os professores e as escolas: Há tanta coisa a mudar nestes anos 90! In Vários, *A Educação em Portugal - Anos 80-90*, p. 81-85. Lisboa: Edições ASA.
- NÓVOA, A. (1992c). (org.) *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- NÓVOA, A. (1994). (org.) *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora.
- NÓVOA, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*, 2ª ed., p. 11-30. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (2003). Entrevista. *Revista Pátio*, v. VII, n 27, p. 25-28, ago./out.
- NÓVOA, A. (s/d). Educação & Matemática. *O lugar dos professores: o terceiro excluído?* Universidade de Lisboa.
- O.C.D.E. (1991). *Escuelas e calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- O.C.D.E. (1992). *As escolas e a qualidade*. Lisboa: Edições ASA. (tradução; trabalho original publicado em 1989).
- O.C.D.E. (1994). *La qualité de l'enseignement*. Paris: CERI/OCDE.
- PAPALIA, D. E. & OLDS, S. W. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- PATRÍCIO, M. F. (1989). Traços principais do perfil do professor do ano 2000. *Inovação*, 2, p. 229-245.
- PARDAL, L. e CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- PEDRO, N. e PEIXOTO, F. (2006). *Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. Análise Psicológica*. [online]. vol. 24, nº 2 [citado 26 Setembro 2006], p. 247-262. Retirado a 4 de Outubro de 2006 em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000200010&lng=pt&nrm=iso

- PERRENOUD, P. (2003). Dez Princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In AZEVEDO, J. (coord.) *Avaliação dos Resultados Escolares*, p. 103–126, Porto: Edições ASA.
- PIMENTEL, M. (2000). *O professor em construção*. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP : Papyrus Editora.
- PINTO, F. C. (1996). Mal-estar na docência: O fundo da questão. *O Professor*, 50 (3), p. 3-8.
- PINTO, A. M., LIMA, M. L., & SILVA, A. L. (2003). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção ao burnout. *Psychologica*, 33, p. 181-194.
- PONTE, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, p. 5-28. Lisboa: APM.
- POSTIC, M. & COLL (1990). Motivations pour le choix de la profession d’enseignant. *Revue Française de Pédagogie*, 91, p. 25-36.
- PRICK, L. (1989). Satisfaction and stress among teachers. *International Journal of Educational Research*, 13, p. 363-377.
- QUEIROZ, S.H. (1996). *Motivação dos quadros operacionais para a qualidade sob o enfoque da liderança situacional*. Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RAMOS, M. (2001). *Desafiar o Desafio. Prevenção do Stress no Trabalho*. Lisboa: Editora RH.

- REBELO, D. & RODRIGUES, T. (1998). *Satisfação no Trabalho*. Manuscrito não publicado. Escola Superior de Educação João de Deus.
- RIBEIRO, A.; LOPES, A. (2002). Das escolas da alegria às escolas da burocracia. In *A Educação entre o global e o local na viragem do milénio*, p. 887-890. SPCE.
- RICARDO, L. (2006). *A Participação Obrigatória na Escola – Perspectiva do Professor Não-efectivo*. Porto: Universidade Portucalense.
- ROCHA, D. (2006). *A (Des)Motivação para o Cargo de Gestor Escolar do 1º Ciclo*. Tese de Mestrado em Administração e Gestão Educacional apresentada à Universidade Aberta. Lisboa.
- RODRIGUES, M.V.C. (1999). *Qualidade de vida no trabalho: evolução e análise no nível gerencial*. 6. ed., Petrópolis: Vozes.
- ROLDÃO, M. (1996). A Educação Básica numa Perspectiva de Formação ao Longo da Vida. *Inovação*, 9, p. 205-217.
- ROLIM, C.F. (1998). *Factores de satisfação e insatisfação no trabalho: o caso dos servidores técnico-administrativos da Universidade do Amazonas*. Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Santa Catarina.
- SAMPAIO, J. (1980). *Portugal, a educação em números*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SAMPSON, E. (1985). The decentralization of identity - toward a revised concept of personal and social order. *American Psychologist*, 11, 1203-1211.
- SANTOS, E. J. (1992). *Tempo, afecto e projecto. A atitude afectiva face ao futuro pessoal como predictor das variações do funcionamento motivacional*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- SANTOS, B. S. dos; STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M.; MISSEL, F. A. (2005). O mal-estar docente perante o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación, Barcelona-Espanha, v. 3, n. 1, p. 344-358.* Disponível em: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Steren.pdf
- SCHERNER, C.L.C. (1988). Satisfação profissional do professor do ensino de primeiro grau, com relação a diferentes aspectos de sua função docente. *Forum Educacional, v.1, n.12, p.80-99.*
- SCOOT, C., COX, S., & DINHAM, S. (1999). The occupational motivation, satisfaction and health of english school teachers. *Educational Psychology, 19, p. 287-308.*
- SEABRA; J. A. (1992). Entre a crise e a reforma: Avatares da educação em Portugal. In Vários, *A educação em Portugal – Anos 80/90*, p. 70-77. Lisboa: Edições ASA.
- SECO, G. B. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- SECO, G. (2002). *A Satisfação dos Professores – Teoria, Modelos e Evidências*. Porto: Edições Asa.
- SERRAZINA, L., & OLIVEIRA, I. (2002). Novos professores: Primeiros anos de profissão. *Quadrante, 11, p. 55-73.*
- SILVA, M. (1997). A Docência é uma Ocupação Ética. In ESTRELA, M. T. (org.), *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, J. C. S. (2000). *A satisfação docente e a política de recursos humanos da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC – Campus de São Miguel do Oeste no curso de graduação*. Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Santa Catarina.

- SILVA, A. A. (2003) - *Representação gráfica e cartográfica da informação estatística*. Dissertação de mestrado: Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação da Universidade Nova de Lisboa.
- SOUSA, J. M. (s/d). “As missões (im)possíveis do professor. O bem/mal estar docente”. [Online]. <http://www.uma.pt/jesusousa/Tribuna/7.pdf>
- SMITH, D. (1991). *Motivar pessoas: A chave para o êxito profissional*. NY: Publicações Europa - América.
- STEERS, R. H. & PORTER, L. W., (1990). *Motivation and work behavior*. New York: McGraw-Hill.
- STOBÄUS, C.; MOSQUERA, J.; SANTOS, B. (2007). Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. *Educação Porto Alegre/RS*, ano XXX, n. especial, out, p. 259-272.
- TEIXEIRA, M. (Org.). 2001. *Ser Professor no Limiar do Século XXI*, Porto, ISET (Distribuidora Livraria Minho).
- TEIXEIRA, A. M. e MIRANDA, R. M. (2003). *Em Torno da Distintividade: Alguns Princípios Fundamentais no Âmbito da Avaliação da Qualidade de Cursos Online* In *Discursos*, série «Perspectivas em Educação», nº1, p.113-127.
- TEODORO; A. (1992). Anos 90: A prioridade educativa. In Vários, *A educação em Portugal – Anos 80/90* (p. 14-20). Lisboa: Edições ASA.
- TRABULHO, M. R. (1999). *A motivação docente: Estudo empírico dos factores de motivação e insatisfação dos docentes do ensino secundário do concelho de Castelo-Branco*. Monografia do Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar. Castelo-Branco: Politécnico de Castelo Branco.

- TRIGO-SANTOS, F. S. (1996). *Atitudes e Crenças dos Professores do Ensino Secundário: Satisfação, Descontentamento e Desgaste Profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- TUCKMAN, B. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VENÂNCIO, C., CARMO, R., MENDES, S.; LIBERATO, R. & CÉSAR, M. (2000). *Stress: Professores à beira de um ataque de nervos!...* In FERNANDES, E. & MATOS, J. F., *Actas do ProfMat_(2000)*, p. 205-214. Universidade da Madeira: Associação de Professores de Matemática.
- VERGARA, S. C. (2003). *Gestão de pessoas*. 3º. ed. São Paulo: Atlas.
- VILA, J. (1988a). *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro.
- VILA, J. (1988b). *El profesor principiante*. Valencia: Promolibro.
- WEINER, B. (1992). *Human Motivation, Theories, and Research*. London: Sage Publications.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986

Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril – Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Despacho 113/ME/93 de 23 de Junho – Regulamento do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação

Decreto-Lei 207/96 de 2 de Novembro – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

Lei nº 115/97, de 19 de Setembro – Alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro – Revisão do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto – Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro – Revisão do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro – Regulamenta o Sistema de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

SITES CONSULTADOS

<http://alea-estp.ine.pt>

http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000200010&lng=pt&nrm=iso

http://pt.wikipedia.org/wiki/Caldas_da_Rainha

<http://www.cm-caldas-rainha.pt/>

<http://www.min-edu.pt/np3/140>

www.gepe.min-edu.pt

http://www.dgidec.min-edu.pt/revista/revista8/pdf/lugar_professores.pdf

http://www.lusiada.org/files/psic/Satisfacao_Acetatos.pdf

<http://www.usp.br/eef/rpef/v12n2/v12n2p145.pdf>

<http://www.drel.min-edu.pt/> - Direcção Regional de Educação de Lisboa

<http://face.uncoma.edu.ar/investigacion/4congreso/articulos/area%202/t531%20-%20terra%20do%20nascimento%20-%20ponencia.pdf>

<http://www.cnedu.pt/index.php?section=1> - Conselho Nacional de Educação

http://www.ccisp.pt/documentos/bolonha/ccisp/pareceres/Bolonha_Formacao_Professores_ultima_versao.doc

ANEXOS

ANEXO

1

Questionário 1

QUESTIONÁRIO 1**Dados do/a Professor/a:**

Nome (facultativo): _____

1 – Idade20-30 anos 31-40 anos 41-50 anos + 50 anos **2 – Sexo**Feminino Masculino **3 – Anos de serviço docente**- 5 anos 5 – 9 anos 10 – 14 anos
15 – 20 anos 21 – 25 anos + 25 anos **4 – Situação Profissional**Contratado Quadro Distrital de Vinculação
Quadro de Escola Destacado **5 – Distância do seu domicílio familiar em relação à escola:**1 a 10 Kms 11 a 20 Kms 21 a 50 Kms + 50 Kms **6 – Grau Académico:**Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento
Especialização Qual? _____**7 – Escola de Formação Inicial** _____**8 – Outros cargos desempenhados actualmente:**

- | | | |
|--------------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| • Coordenadora | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| • Directora | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| • Presidente do Conselho Executivo | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| • Presidente do Conselho Pedagógico | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| • Presidente da Assembleia de Escola | Sim <input type="checkbox"/> | Não <input type="checkbox"/> |
| • Outro | Qual? _____ | |

1. Coloque uma cruz na alínea que melhor expressa os seus objectivos profissionais:

- se pudesse gostaria de exercer outra actividade profissional e não a de professor;
- gostaria, para já, de exercer a actividade profissional de professor, embora mais tarde possa vir a preferir outra profissão;
- quero ser professor durante todo o meu percurso profissional.

2. Que profissão gostaria de exercer:

- neste momento: _____

- daqui a cinco anos: _____

3. Indique o grau em que deseja continuar a exercer a profissão docente:

pouco moderadamente muito

Deve indicar a frequência em que utiliza cada comportamento, atitude e/ou estratégia seguintes, colocando uma cruz (X) numa escala que vai de 1 a 7. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que a confidencialidade das suas respostas está assegurada. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nunca;** **2. Poucas vezes;** **3. Algumas vezes;** **4. Frequentes vezes;** **5. Muitas vezes;** **6. Quase sempre;** **7. Sempre.**

4. Encorajo os alunos quando eles revelam progressos na aprendizagem	1	2	3	4	5	6	7
5. Dinamizo e/ou participo em actividades extra-curriculares	1	2	3	4	5	6	7
6. Todos os anos aperfeiçoço pessoalmente os conteúdos programáticos	1	2	3	4	5	6	7
7. Elogio os alunos quando se revelam empenhados nas tarefas	1	2	3	4	5	6	7
8. Sou assíduo	1	2	3	4	5	6	7
9. Na preparação das aulas pesquiso diversos materiais sobre o tema em causa	1	2	3	4	5	6	7
10. Preparo as aulas da melhor forma possível, independentemente do tempo que demorar essa preparação	1	2	3	4	5	6	7
11. Participo em acções de formação sobre temas de interesse profissional, independentemente de permitirem a obtenção de “créditos” para progressão na carreira	1	2	3	4	5	6	7

12. Estou disponível para dialogar com os alunos fora da sala de aula	1	2	3	4	5	6	7
13. Quando solicitado, mostro-me disponível para colaborar com os alunos em iniciativas que estes pretendem levar a cabo	1	2	3	4	5	6	7
14. Esforço-me para que os alunos que obtêm notas mais baixas aprendam, de forma a melhorarem o seu rendimento escolar	1	2	3	4	5	6	7
15. Diversifico as estratégias de ensino (trabalhos de grupo, debates, etc)	1	2	3	4	5	6	7
16. Mostro-me entusiasmado com as actividades desenvolvidas nas minhas aulas	1	2	3	4	5	6	7
17. Nas aulas abordo outros temas, directa ou indirectamente relacionados com os conteúdos programáticos	1	2	3	4	5	6	7
18. Oriento os alunos para as actividades de estudo a desenvolver fora da sala de aula	1	2	3	4	5	6	7
19. Apresento a utilidade prática dos conteúdos programáticos que estou a ensinar	1	2	3	4	5	6	7

Encontra a seguir 7 acontecimentos possíveis, expressos numa investigação antecedente por diversos professores e futuros professores. Uns acontecimentos podem ser considerados como mais importantes do que outros e, simultaneamente, uns podem ser mais prováveis de ocorrer e outros menos.

Em relação a cada acontecimento vai ser colocado em três situações, devendo indicar, através de uma cruz (X), numa escala que vai de 1 a 5.

Situação 1: o grau em que é importante que ele ocorra no seu futuro profissional (para tal deve ler as frases como se tivesse pronunciado antes “*Como professor(a) para mim é importante...*”). Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nada importante; 2. Pouco importante; 3. Moderadamente importante; 4. Muito importante; 5. Imprescindível.**

Situação 2: o grau em que prevê que ele ocorra no seu futuro profissional no caso de se empenhar na profissão docente (para tal deve ler as frases como se tivesse pronunciado antes “*Se me empenhar como professor(a) eu espero...*”). Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Não espero nada; 2. Espero pouco; 3. Espero moderadamente; 4. Espero muito; 5. Tenho a certeza.**

Situação 3: o grau em que prevê que ele ocorra no seu futuro profissional no caso de não se empenhar na profissão docente (para tal deve ler as frases como se tivesse pronunciado antes “*Se não me empenhar como professor(a) eu espero...*”). Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Não espero nada; 2. Espero pouco; 3. Espero moderadamente; 4. Espero muito; 5. Tenho a certeza.**

Para cada frase, tenha em conta toda a possibilidade de respostas que pode dar (1, 2, 3, 4 ou 5) para melhor diferenciar as suas respostas.

Situação 1: *Como professor(a) para mim é importante...*

20. Ter um bom relacionamento com os alunos	1	2	3	4	5
21. Que os alunos aprendam	1	2	3	4	5
22. Ajudar os alunos	1	2	3	4	5
23. Ser recordado(a) pelos alunos de forma agradável	1	2	3	4	5
24. Contribuir para a formação plena dos alunos	1	2	3	4	5
25. Levar os alunos a gostar da matéria	1	2	3	4	5
26. Que os alunos se sintam realizados	1	2	3	4	5

Situação 2: *Se me empenhar como professor(a) eu espero...*

27. Ter um bom relacionamento com os alunos	1	2	3	4	5
28. Que os alunos aprendam	1	2	3	4	5
29. Ajudar os alunos	1	2	3	4	5
30. Ser recordado(a) pelos alunos de forma agradável	1	2	3	4	5
31. Contribuir para a formação plena dos alunos	1	2	3	4	5
32. Levar os alunos a gostar da matéria	1	2	3	4	5
33. Que os alunos se sintam realizados	1	2	3	4	5

Situação 3 *Se não me empenhar como professor(a) eu espero...*

34. Ter um bom relacionamento com os alunos	1	2	3	4	5
35. Que os alunos aprendam	1	2	3	4	5
36. Ajudar os alunos	1	2	3	4	5
37. Ser recordado(a) pelos alunos de forma agradável	1	2	3	4	5
38. Contribuir para a formação plena dos alunos	1	2	3	4	5
39. Levar os alunos a gostar da matéria	1	2	3	4	5
40. Que os alunos se sintam realizados	1	2	3	4	5

Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação, colocando uma cruz (X) numa escala que vai de 1 a 7. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que a confidencialidade das suas respostas está assegurada. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3. Discordo um pouco; 4. Não discordo, nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente.**

41. Dar aulas proporciona-me um sentimento de realização	1	2	3	4	5	6	7
42. Sinto uma grande satisfação pessoal quando dou aulas	1	2	3	4	5	6	7
43. Dar aulas aumenta os meus sentimentos de auto-estima	1	2	3	4	5	6	7
44. Dar aulas contribui para o meu desenvolvimento pessoal	1	2	3	4	5	6	7
45. Quando algum aluno tem dificuldade nalguma tarefa, normalmente sou capaz de a adaptar ao seu nível	1	2	3	4	5	6	7
46. Quando um aluno obtém melhores resultados que os habituais, normalmente é porque encontro modos de ensinar melhor esse aluno	1	2	3	4	5	6	7
47. Quando realmente tento, consigo ter êxito mesmo com os alunos com mais dificuldade	1	2	3	4	5	6	7
48. Quando os meus alunos melhoram no rendimento, normalmente é porque encontro processos de ensinar melhor	1	2	3	4	5	6	7
49. Se um aluno domina rapidamente um novo conceito, pode ser devido aos meus conhecimentos e métodos de ensino	1	2	3	4	5	6	7
50. Se um aluno não consegue recordar o que foi tratado na aula anterior, sei como fazer para que ele possa memorizar melhor na próxima aula	1	2	3	4	5	6	7
51. Se um aluno não consegue fazer determinado trabalho, eu sou capaz de avaliar até que ponto a matéria em questão ultrapassava o nível razoável de dificuldade.	1	2	3	4	5	6	7
52. O que acontece nas minhas aulas depende de mim	1	2	3	4	5	6	7
53. Para ter sucesso nas aulas preciso de me empenhar	1	2	3	4	5	6	7
54. Motivar os alunos para a aprendizagem depende das minhas competências e não da sorte ou do acaso	1	2	3	4	5	6	7

55. De um modo geral penso que tenho pouca influência sobre a forma como as minhas aulas decorrem	1	2	3	4	5	6	7
56. Muitos dos meus fracassos no processo de ensino-aprendizagem dependem em parte da má sorte	1	2	3	4	5	6	7
57. Por mais que me esforce o meu valor como professor passa muitas vezes despercebido para os alunos	1	2	3	4	5	6	7
58. Por mais que me esforce, há sempre alunos que não gostam de mim	1	2	3	4	5	6	7
59. Em vez de confiar na sorte, o melhor é preparar as aulas para que elas corram bem	1	2	3	4	5	6	7
60. É difícil saber se os alunos gostam ou não de mim como professor(a)	1	2	3	4	5	6	7
61. Se me esforçar o bastante, consigo que os alunos deixem de estar desmotivados para a aprendizagem	1	2	3	4	5	6	7
62. Quanto mais me empenhar, mais os alunos aprenderão	1	2	3	4	5	6	7
63. Não vale a pena tentar agradar aos alunos porque, se eles tiverem que gostar de mim como professor, gostam mesmo	1	2	3	4	5	6	7

As actividades desenvolvidas no domínio profissional permitem-lhe alcançar resultados desejados (sucessos), mas também não desejados (fracassos).

Encontra a seguir uma lista de possíveis causas de sucessos e/ou fracassos como professor.

Em relação a cada causa vai ser colocado em duas situações, devendo colocar uma cruz (X), numa escala que vai de 1 a 7. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que a confidencialidade das suas respostas está assegurada. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3. Discordo um pouco; 4. Não discordo, nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente.**

Situação 1

Os meus sucessos no processo de ensino-aprendizagem (por exemplo: disciplina, interesse e sucesso escolar dos alunos) são causados...

64. Pelas minhas características pessoais ao nível pedagógico	1	2	3	4	5	6	7
65. Pelos alunos envolvidos na situação em causa	1	2	3	4	5	6	7
66. Pelas minhas atitudes em certos momentos	1	2	3	4	5	6	7
67. Pelas condições de trabalho que existem nas escolas	1	2	3	4	5	6	7
68. Pela minha competência profissional	1	2	3	4	5	6	7
69. Pelo meu empenho nalgumas situações	1	2	3	4	5	6	7
70. Pelo reconhecimento do meu empenho por parte dos alunos	1	2	3	4	5	6	7
71. Pela sorte	1	2	3	4	5	6	7

Situação 2

Os meus fracassos no processo de ensino-aprendizagem (por exemplo: indisciplina, desinteresse e insucesso escolar dos alunos) são causados...

72. Pelas minhas características pessoais ao nível pedagógico	1	2	3	4	5	6	7
73. Pelos alunos envolvidos na situação em causa	1	2	3	4	5	6	7
74. Pelas minhas atitudes em certos momentos	1	2	3	4	5	6	7
75. Pelas condições de trabalho que existem nas escolas	1	2	3	4	5	6	7
76. Pela minha competência profissional	1	2	3	4	5	6	7
77. Pelo meu empenho nalgumas situações	1	2	3	4	5	6	7
78. Pelo reconhecimento do meu empenho por parte dos alunos	1	2	3	4	5	6	7
79. Pela sorte	1	2	3	4	5	6	7

A seguir vai encontrar uma série de frases sobre atitudes pessoais. Coloque uma cruz (X) em **V** ou em **F** conforme a frase seja **Verdadeira** ou **Falsa** para si. Quando duvida, decida pela resposta mais compatível com o seu pensamento, respondendo a todas as questões. As respostas são independentes entre si, pelo que não se deve preocupar com as respostas anteriores ou posteriores.

80. Nunca desanimo por nada	V	F
81. Nunca me sinto aborrecido(a) quando não consigo o que quero	V	F
82. Nunca me encontrei numa situação em que duvidei da minha capacidade	V	F
83. Houve ocasiões em que desejei revoltar-me contra as pessoas que têm autoridade, muito embora soubesse que tinham razão	V	F
84. Sei sempre ouvir, independentemente da pessoa que tenho na minha frente	V	F
85. Já houve ocasiões em que me aproveitei de alguém	V	F
86. Estou sempre disposto a admitir os meus erros	V	F
87. Já alguma vez tratei de me vingar em lugar de perdoar e esquecer	V	F
88. Sou sempre amável, inclusive com as pessoas que me desagradam	V	F
89. Nunca fiquei aborrecido com as pessoas que manifestavam ideias diferentes das minhas	V	F
90. Nunca tive tanta sorte como as outras pessoas	V	F
91. Por vezes, fico um pouco aborrecido por as pessoas me pedirem favores	V	F
92. Nunca disse propositadamente nada que ferisse os sentimentos de alguém	V	F

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

ANEXO

2

Questionário 2

QUESTIONÁRIO 2**Dados do/a Professor/a:**

Nome (facultativo): _____

1 – Idade20-30 anos 31-40 anos 41-50 anos + 50 anos **2 – Sexo**Feminino Masculino **3 – Anos de serviço docente**- 5 anos 5 – 9 anos 10 – 14 anos
15 – 20 anos 21 – 25 anos + 25 anos **4 – Situação Profissional**Contratado Quadro Distrital de Vinculação
Quadro de Escola Destacado **5 – Distância do seu domicílio familiar em relação à escola:**1 a 10 Kms 11 a 20 Kms 21 a 50 Kms + 50 Kms **6 – Grau Académico:**Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento
Especialização Qual? _____**7 – Escola de Formação Inicial** _____**8 – Outros cargos desempenhados actualmente:**

• Coordenadora	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
• Directora	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
• Presidente do Conselho Executivo	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
• Presidente do Conselho Pedagógico	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
• Presidente da Assembleia de Escola	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
• Outro	Qual? _____	

Indique, através de uma cruz (X), numa escala que vai de 1 a 5, o **grau em que considera como factor de mal-estar ocupacional** (isto é, insatisfação, esgotamento, ansiedade ou stress profissional) cada uma das situações abaixo referidas, tendo em conta que cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nada stressante; 2. Pouco stressante; 3. Moderadamente stressante; 4. Muito stressante; 5. Extremamente stressante.**

1. Tentar motivar alunos que não querem aprender	1	2	3	4	5
2. Ter alunos que falam constantemente	1	2	3	4	5
3. Ter que dizer sempre as mesmas coisas aos meus alunos	1	2	3	4	5
4. Sentir que alguns alunos mais indisciplinados me tiram muito do meu tempo, não me permitindo desenvolver trabalho com os outros alunos	1	2	3	4	5
5. Sentir que não tenho um controlo adequado dos meus alunos	1	2	3	4	5

Indique, através de uma cruz (X), numa escala que vai de 1 a 5, a frequência em que ocorre cada uma das situações abaixo referidas, tendo em conta que cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nunca; 2. Uma a três vezes por ano; 3. Uma a três vezes por mês; 4. Uma a três vezes por semana; 5. Todos os dias.**

6. Tentar motivar os alunos que não querem aprender	1	2	3	4	5
7. Ter alunos que falam constantemente durante a aula	1	2	3	4	5
8. Ter que dizer sempre as mesmas coisas aos meus alunos	1	2	3	4	5
9. Sentir que alguns alunos mais indisciplinados me tiram muito do meu tempo, não me permitindo desenvolver trabalho com os outros alunos	1	2	3	4	5
10. Sentir que não tenho um controlo adequado dos meus alunos	1	2	3	4	5
11. Eu sinto-me emocionalmente esgotado por causa do meu trabalho	1	2	3	4	5
12. Eu sinto-me esgotado no fim de um dia de trabalho	1	2	3	4	5
13. Eu sinto-me fatigado quando acordo de manhã e tenho que aguentar outro dia de trabalho	1	2	3	4	5
14. Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente um esforço para mim	1	2	3	4	5

15. Eu sinto um mal-estar por causa do meu trabalho	1	2	3	4	5
16. Eu sinto-me frustrado por causa do meu trabalho	1	2	3	4	5
17. Eu sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão	1	2	3	4	5
18. Trabalhar directamente com pessoas causa-me muito stress	1	2	3	4	5
19. Eu sinto que estou no fim dos meus recursos	1	2	3	4	5

Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação, colocando uma cruz (X) numa escala que vai de 1 a 7. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que a confidencialidade das suas respostas está assegurada. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3. Discordo um pouco; 4. Não discordo, nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente.**

20. Eu sinto-me emocionalmente esgotado por causa do meu trabalho	1	2	3	4	5	6	7
21. Eu sinto-me esgotado no fim de um dia de trabalho	1	2	3	4	5	6	7
22. Eu sinto-me fatigado quando acordo de manhã e tenho que aguentar outro dia de trabalho	1	2	3	4	5	6	7
23. Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente um esforço para mim	1	2	3	4	5	6	7
24. Eu sinto um mal-estar por causa do meu trabalho	1	2	3	4	5	6	7
25. Eu sinto-me frustrado por causa do meu trabalho	1	2	3	4	5	6	7
26. Eu sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão	1	2	3	4	5	6	7
27. Trabalhar directamente com pessoas causa-me muito stress	1	2	3	4	5	6	7
28. Eu sinto que estou no fim dos meus recursos	1	2	3	4	5	6	7

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

ANEXO

3

**Carta de autorização dirigida aos
Presidentes dos Conselhos Executivos
dos Agrupamentos de Escolas do
Concelho de Caldas da Rainha**

Exmo(a) Sr(a) Presidente do
Conselho Executivo do
Agrupamento de Escolas em
Movimento – Alvorninha

Eu, Patrícia Isabel Belchior Alves, Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico na EB1/JI de Casais da Serra, informo que me encontro neste momento a trabalhar num projecto de investigação, do Mestrado em Supervisão Pedagógica, cujo tema é “Satisfação/Insatisfação no trabalho: Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico”.

Deste modo, venho solicitar autorização para proceder à distribuição de dois questionários aos professores do 1º Ciclo a leccionar nas escolas deste agrupamento.

E porque só com a sua autorização e a respectiva colaboração dos diversos professores este estudo será possível, fico grata pela sua disponibilidade e interesse manifestados.

Alvorninha, 11 de Abril de 2007

Atenciosamente,

(Patrícia Isabel Belchior Alves)

Exmo(a) Sr(a) Presidente do
Conselho Executivo do
Agrupamento Vertical de Escolas
Santa Catarina

Eu, Patrícia Isabel Belchior Alves, Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico na EB1/JI de Casais da Serra, informo que me encontro neste momento a trabalhar num projecto de investigação, do Mestrado em Supervisão Pedagógica, cujo tema é “Satisfação/Insatisfação no trabalho: Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico”.

Deste modo, venho solicitar autorização para proceder à distribuição de dois questionários aos professores do 1º Ciclo a leccionar nas escolas deste agrupamento.

E porque só com a sua autorização e a respectiva colaboração dos diversos professores este estudo será possível, fico grata pela sua disponibilidade e interesse manifestados.

Alvorninha, 11 de Abril de 2007

Atenciosamente,

(Patrícia Isabel Belchior Alves)

Exmo(a) Sr(a) Presidente do
Conselho Executivo do
Agrupamento Vertical de Escolas
Santo Onofre

Eu, Patrícia Isabel Belchior Alves, Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico na EB1/JI de Casais da Serra, informo que me encontro neste momento a trabalhar num projecto de investigação, do Mestrado em Supervisão Pedagógica, cujo tema é “Satisfação/Insatisfação no trabalho: Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico”.

Deste modo, venho solicitar autorização para proceder à distribuição de dois questionários aos professores do 1º Ciclo a leccionar nas escolas deste agrupamento.

E porque só com a sua autorização e a respectiva colaboração dos diversos professores este estudo será possível, fico grata pela sua disponibilidade e interesse manifestados.

Alvorninha, 11 de Abril de 2007

Atenciosamente,

(Patrícia Isabel Belchior Alves)

Exmo(a) Sr(a) Presidente do
Conselho Executivo do
Agrupamento Vertical de Escolas
D. João II

Eu, Patrícia Isabel Belchior Alves, Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico na EB1/JI de Casais da Serra, informo que me encontro neste momento a trabalhar num projecto de investigação, do Mestrado em Supervisão Pedagógica, cujo tema é “Satisfação/Insatisfação no trabalho: Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico”.

Deste modo, venho solicitar autorização para proceder à distribuição de dois questionários aos professores do 1º Ciclo a leccionar nas escolas deste agrupamento.

E porque só com a sua autorização e a respectiva colaboração dos diversos professores este estudo será possível, fico grata pela sua disponibilidade e interesse manifestados.

Alvorninha, 11 de Abril de 2007

Atenciosamente,

(Patrícia Isabel Belchior Alves)

Exmo(a) Sr(a) Presidente do
Conselho Executivo do
Agrupamento Horizontal de Escolas
do Mestre Francisco Elias

Eu, Patrícia Isabel Belchior Alves, Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico na EB1/JI de Casais da Serra, informo que me encontro neste momento a trabalhar num projecto de investigação, do Mestrado em Supervisão Pedagógica, cujo tema é “Satisfação/Insatisfação no trabalho: Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico”.

Deste modo, venho solicitar autorização para proceder à distribuição de dois questionários aos professores do 1º Ciclo a leccionar nas escolas deste agrupamento.

E porque só com a sua autorização e a respectiva colaboração dos diversos professores este estudo será possível, fico grata pela sua disponibilidade e interesse manifestados.

Alvorninha, 11 de Abril de 2007

Atenciosamente,

(Patrícia Isabel Belchior Alves)

ANEXO

4

Carta de apresentação dirigida aos participantes, acerca dos objectivos e implicações da investigação e que assegurava o carácter voluntário da sua participação

Caro/a colega:

Sou Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico e encontro-me neste momento a trabalhar num projecto de investigação, do Mestrado em Supervisão Pedagógica, cujo tema é “Satisfação/Insatisfação no trabalho: Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico”.

Deste modo, venho solicitar a sua indispensável colaboração, pedindo que responda ao seguinte questionário que, desde já asseguro que será anónimo e todas as informações dadas serão confidenciais.

E porque só com a sua colaboração este estudo será possível, fico grata pela sua disponibilidade, empenho e interesse manifestados.

Com os melhores cumprimentos,

Patrícia Isabel Belchior Alves

ANEXO

5

Tabelas referentes à Caracterização da Amostra

Tabelas referentes à Caracterização da Amostra

Agrupamento de Escolas	Frequência	Percentagem
Agrupamento 1 – Agrupamento de Escolas de Alvorcinha – Escolas em Movimento	19	18,8%
Agrupamento 2 – Agrupamento Vertical de Escolas de Santa Catarina	13	12,9%
Agrupamento 3 – Agrupamento Horizontal de Escolas do Mestre Francisco Elias	26	25,7%
Agrupamento 4 – Agrupamento Vertical de Escolas Santo Onofre	27	26,7%
Agrupamento 5 – Agrupamento Vertical de Escolas D. João II	16	15,8%
Total	101	100,0%

Idade	Frequência	Percentagem
20 – 30 anos	22	21,8%
31 – 40 anos	26	25,7%
41 – 50 anos	40	39,6%
+ 50 anos	13	12,9%
Total	101	100,0%

Sexo	Frequência	Percentagem
Feminino	79	78,2%
Masculino	22	21,8%
Total	101	100,0%

Anos de serviço docente	Frequência	Percentagem
Até 5 anos	17	16,8%
5 – 9 anos	25	24,8%
10 – 14 anos	5	5,0%
15 – 20 anos	12	11,9%
21 – 25 anos	16	15,8%
+ 25 anos	26	25,7%
Total	101	100,0%

Situação Profissional	Frequência	Percentagem
Contratado	11	10,9%
Q.Z.P.	49	48,5%
Q.E.	40	39,6%
Destacado	1	1,0%
Total	101	100,0%

Distância domicílio – escola	Frequência	Percentagem
1 – 10 km	54	53,5%
11 – 20 km	19	18,8%
21 – 50 km	10	9,9%
+ 50 km	18	17,8%
Total	101	100,0%

Grau Académico	Frequência	Percentagem
Bacharelato	10	9,9%
Licenciatura	79	78,2%
Mestrado	2	2,0%
Doutoramento	0	0,0%
Especialização	10	9,9%
Total	101	100,0%

Especialização	Frequência	Percentagem
Educação Especial – Domínios Cognitivo-Motor	3	30,0%
Administração e Gestão	3	30,0%
Apoio Educativo a crianças com necessidades sócio-educativas	2	20,0%
Ensino Especial a alunos surdos	2	20,0%
Total	10	100,0%

Escola de Formação Inicial	Frequência	Percentagem
Magistério Primário Caldas da Rainha	27	26,7%
Magistério Primário Leiria	4	4,0%
Magistério Primário Santarém	3	3,0%
Magistério Primário Fundão	1	1,0%
Magistério Primário Guarda	1	1,0%
Magistério Primário Bragança	1	1,0%
Magistério Primário Lisboa	2	2,0%
Escola Superior de Educação de Leiria	19	18,8%
Escola Superior de Educação de Castelo Branco	2	2,0%
Escola Superior de Educação de Viseu	2	2,0%
Escola Superior de Educação de Santarém	16	16,8%
Escola Superior de Educação de Lisboa	7	6,9%
Escola Superior de Educação João de Deus	2	2,0%
Escola Superior de Educação Jean Piaget	3	3,0%
Instituto Superior de Ciências Educativas	7	6,9%
Universidade Clássica de Lisboa	1	1,0%
Universidade de Aveiro	3	3,0%
Total	101	100,0%

Cargos desempenhados		Sim		Não	
		Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Coordenador		13	12,9%	88	87,1%
Director		3	3,0%	97	97,0%
Presidente do Conselho Executivo		0	0,0%	101	100,0%
Presidente do Conselho Pedagógico		2	2,0%	99	98,0%
Presidente da Assembleia de Escola		3	3,0%	98	97,0%
Outros cargos desempenhados actualmente	Director de Turma	4	4,0%	97	96,0%
	Representante 1º Ciclo Grupo Matemática (Departamento)	1	1,0%	100	99,0%
	Vice-Presidente Conselho Executivo	2	2,0%	99	98,0%
	Elemento da Assembleia	1	1,0%	100	99,0%
	Coordenadora Grupo de Ano	2	2,0%	99	98,0%
	Presidente do Conselho de Docentes	4	4,0%	97	96,0%
	Assessora Comissão Provisória	1	1,0%	100	99,0%

ANEXO

6

Coeficientes alfa de Cronbach obtidos nas diversas medidas utilizadas, inicialmente com todos os itens para as variáveis de motivação em estudo

EMPENHAMENTO

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,466	40,410	40,410	4,046	25,289	25,289
2	1,914	11,964	52,374	2,889	18,055	43,344
3	1,558	9,740	62,114	2,742	17,137	60,481
4	1,142	7,140	69,254	1,404	8,773	69,254
5	,829	5,184	74,438			
6	,776	4,852	79,289			
7	,673	4,209	83,498			
8	,521	3,253	86,751			
9	,505	3,157	89,909			
10	,378	2,362	92,271			
11	,329	2,056	94,327			
12	,302	1,885	96,211			
13	,214	1,337	97,548			
14	,191	1,191	98,739			
15	,127	,793	99,532			
16	,075	,468	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
Preparo as aulas da melhor forma possível, independentemente do tempo que demorar essa preparação	,859			
Na preparação das aulas pesquiso diversos materiais sobre o tema em causa	,823			
Oriento os alunos para as actividades de estudo a desenvolver fora da sala de aula	,721			
Todos os anos aperfeiçoço pessoalmente os conteúdos programáticos	,671		,450	
Participo em acções de formação sobre temas de interesse profissional, independentemente de permitirem a obtenção de “créditos” para progressão na carreira	,630			,361
Diversifico as estratégias de ensino (trabalhos de grupo, debates, etc)	,600	,470		
Apresento a utilidade prática dos conteúdos programáticos que estou a ensinar	,594	,318		
Quando solicitado, mostro-me disponível para colaborar com os alunos em iniciativas que estes pretendem levar a cabo		,814		
Esforço-me para que os alunos que obtêm notas mais baixas aprendam, de forma a melhorarem o seu rendimento escolar		,744		
Estou disponível para dialogar com os alunos fora da sala de aula		,719		,394
Sou assíduo	,419	,591		
Dinamizo e/ou participo em actividades extra-curriculares	,320	-,408	,393	,340
Encorajo os alunos quando eles revelam progressos na aprendizagem			,907	
Elogio os alunos quando se revelam empenhados nas tarefas			,874	
Mostro-me entusiasmado com as actividades desenvolvidas nas minhas aulas	,381	,363	,607	
Nas aulas abordo outros temas, directa ou indirectamente relacionados com os conteúdos programáticos				,796

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Scale: ALL VARIABLES**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,878	16

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Encorajo os alunos quando eles revelam progressos na aprendizagem	88,84	97,715	,501	,872
Dinamizo e/ou participo em actividades extra-curriculares	90,87	93,813	,281	,890
Todos os anos aperfeiçoo pessoalmente os conteúdos programáticos	90,11	87,518	,630	,865
Elogio os alunos quando se revelam empenhados nas tarefas	88,86	97,321	,570	,870
Sou assíduo	88,74	98,813	,513	,872
Na preparação das aulas pesquiso diversos materiais sobre o tema em causa	89,78	86,192	,787	,857
Preparo as aulas da melhor forma possível, independentemente do tempo que demorar essa preparação	89,91	86,962	,648	,864
Participo em acções de formação sobre temas de interesse profissional, independentemente de permitirem a obtenção de “créditos” para progressão na carreira	90,37	89,694	,449	,878
Estou disponível para dialogar com os alunos fora da sala de aula	89,11	96,838	,454	,873
Quando solicitado, mostro-me disponível para colaborar com os alunos em iniciativas que estes pretendem levar a cabo	89,34	97,806	,410	,875
Esforço-me para que os alunos que obtêm notas mais baixas aprendam, de forma a melhorarem o seu rendimento escolar	88,72	101,822	,375	,877
Diversifico as estratégias de ensino (trabalhos de grupo, debates, etc)	89,52	93,672	,632	,867
Mostro-me entusiasmado com as actividades desenvolvidas nas minhas aulas	89,55	93,190	,704	,864
Nas aulas abordo outros temas, directa ou indirectamente relacionados com os conteúdos programáticos	89,48	96,632	,499	,872

Oriento os alunos para as actividades de estudo a desenvolver fora da sala de aula	89,67	92,102	,681	,864
Apresento a utilidade prática dos conteúdos programáticos que estou a ensinar	89,69	90,895	,675	,864

METAS PROFISSIONAIS

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,684	52,630	52,630
2	,946	13,520	66,150
3	,803	11,476	77,625
4	,550	7,854	85,479
5	,473	6,754	92,234
6	,297	4,238	96,471
7	,247	3,529	100,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,830	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
É importante... Ter um bom relacionamento com os alunos	27,01	6,430	,416	,830
É importante... Que os alunos aprendam	27,11	6,098	,496	,820
É importante... Ajudar os alunos	27,11	5,898	,594	,807
É importante... Ser recordado(a) pelos alunos de forma agradável	27,88	4,686	,549	,837
É importante... Contribuir para a formação plena dos alunos	27,17	5,601	,666	,795
É importante... Levar os alunos a gostar da matéria	27,32	5,359	,712	,786
É importante... Que os alunos se sintam realizados	27,28	5,242	,769	,776

EXPECTATIVAS DE SUCESSO

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,385	76,929	76,929
2	,599	8,558	85,487
3	,312	4,458	89,946
4	,245	3,498	93,443
5	,222	3,167	96,610
6	,187	2,677	99,287
7	,050	,713	100,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,949	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Exp1	14,5545	36,470	,762	,947
Exp2	14,4257	35,467	,851	,939
Exp3	14,2277	35,758	,817	,942
Exp4	14,7921	37,546	,707	,951
Exp5	14,2673	35,738	,848	,939
Exp6	14,2970	35,211	,919	,933
Exp7	14,3069	35,015	,893	,935

MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,680	66,996	66,996
2	,648	16,201	83,197
3	,385	9,628	92,825
4	,287	7,175	100,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Reliability

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,826	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Dar aulas proporciona-me um sentimento de realização	17,31	6,255	,575	,820
Sinto uma grande satisfação pessoal quando dou aulas	17,37	5,394	,697	,765
Dar aulas aumenta os meus sentimentos de auto-estima	17,96	4,338	,772	,721
Dar aulas contribui para o meu desenvolvimento pessoal	17,73	4,698	,625	,803

EXPECTATIVAS EFICÁCIA

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,650	52,150	52,150	3,035	43,356	43,356
2	1,277	18,244	70,394	1,893	27,038	70,394
3	,845	12,075	82,469			
4	,424	6,052	88,520			
5	,343	4,907	93,427			
6	,311	4,440	97,867			
7	,149	2,133	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Quando os meus alunos melhoram no rendimento, normalmente é porque encontro processos de ensinar melhor	,913	
Quando um aluno obtém melhores resultados que os habituais, normalmente é porque encontro modos de ensinar melhor esse aluno	,852	
Quando realmente tento, consigo ter êxito mesmo com os alunos com mais dificuldade	,832	
Se um aluno domina rapidamente um novo conceito, pode ser devido aos meus conhecimentos e métodos de ensino	,807	
Se um aluno não consegue recordar o que foi tratado na aula anterior, sei como fazer para que ele possa memorizar melhor na próxima aula		,866
Se um aluno não consegue fazer determinado trabalho, eu sou capaz de avaliar até que ponto a matéria em questão ultrapassava o nível razoável de dificuldade		,854
Quando algum aluno tem dificuldade nalguma tarefa, normalmente sou capaz de adaptar ao seu nível		,509

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Quando os meus alunos melhoram no rendimento, normalmente é porque encontro processos de ensinar melhor	,913	
Quando um aluno obtém melhores resultados que os habituais, normalmente é porque encontro modos de ensinar melhor esse aluno	,852	
Quando realmente tento, consigo ter êxito mesmo com os alunos com mais dificuldade	,832	
Se um aluno domina rapidamente um novo conceito, pode ser devido aos meus conhecimentos e métodos de ensino	,807	
Se um aluno não consegue recordar o que foi tratado na aula anterior, sei como fazer para que ele possa memorizar melhor na próxima aula		,866
Se um aluno não consegue fazer determinado trabalho, eu sou capaz de avaliar até que ponto a matéria em questão ultrapassava o nível razoável de dificuldade		,854
Quando algum aluno tem dificuldade nalguma tarefa, normalmente sou capaz de adaptar ao seu nível		,509

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Reliability**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,843	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Quando algum aluno tem dificuldade nalguma tarefa, normalmente sou capaz de a adaptar ao seu nível	29,61	28,079	,366	,850
Quando um aluno obtém melhores resultados que os habituais, normalmente é porque encontro modos de ensinar melhor esse aluno	30,65	20,469	,765	,793
Quando realmente tento, consigo ter êxito mesmo com os alunos com mais dificuldade	30,91	20,922	,685	,809
Quando os meus alunos melhoram no rendimento, normalmente é porque encontro processos de ensinar melhor	30,75	21,628	,786	,790
Se um aluno domina rapidamente um novo conceito, pode ser devido aos meus conhecimentos e métodos de ensino	30,81	23,334	,692	,807
Se um aluno não consegue recordar o que foi tratado na aula anterior, sei como fazer para que ele possa memorizar melhor na próxima aula	30,46	26,030	,552	,829
Se um aluno não consegue fazer determinado trabalho, eu sou capaz de avaliar até que ponto a matéria em questão ultrapassava o nível razoável de dificuldade	30,31	28,015	,347	,853

EXPECTATIVAS CONTROLO**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,475	28,957	28,957	2,795	23,294	23,294
2	1,821	15,175	44,132	1,988	16,564	39,859
3	1,561	13,012	57,143	1,818	15,148	55,006
4	1,402	11,680	68,823	1,658	13,817	68,823
5	,963	8,026	76,849			
6	,629	5,241	82,090			
7	,579	4,825	86,915			
8	,486	4,052	90,967			
9	,366	3,049	94,017			
10	,320	2,669	96,685			
11	,214	1,780	98,466			
12	,184	1,534	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
54Motivar os alunos para a aprendizagem depende das minhas competências e não da sorte ou do acaso	,859			
53Para ter sucesso nas aulas preciso de me empenhar	,840			
52O que acontece nas minhas aulas depende de mim	,781			
55-De um modo geral penso que tenho pouca influência sobre a forma como as minhas aulas decorrem		,761		
56-Muitos dos meus fracassos no processo de ensino-aprendizagem dependem em parte da má sorte		,709		
60-É difícil saber se os alunos gostam ou não de mim como professor(a)		,672		
57-Por mais que me esforce o meu valor como professor passa muitas vezes despercebido para os alunos			,822	
63-Não vale a pena tentar agradar aos alunos porque, se eles tiverem que gostar de mim como professor, gostam mesmo	,466		,627	
59Em vez de confiar na sorte, o melhor é preparar as aulas para que elas corram bem	,516		-,624	
62Quanto mais me empenhar, mais os alunos aprenderão				,789
61Se me esforçar o bastante, consigo que os alunos deixem de estar desmotivados para a aprendizagem				,776
58-Por mais que me esforce, há sempre alunos que não gostam de mim	,329	,449	,454	,475

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

Reliability**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,721	12

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
52O que acontece nas minhas aulas depende de mim	58,40	71,402	,456	,688
53Para ter sucesso nas aulas preciso de me empenhar	56,66	72,246	,705	,666
54Motivar os alunos para a aprendizagem depende das minhas competências e não da sorte ou do acaso	57,03	68,489	,653	,660
55-De um modo geral penso que tenho pouca influência sobre a forma como as minhas aulas decorrem	56,90	80,530	,176	,729
56-Muitos dos meus fracassos no processo de ensino-aprendizagem dependem em parte da má sorte	56,55	77,410	,332	,706
57-Por mais que me esforce o meu valor como professor passa muitas vezes despercebido para os alunos	57,89	71,758	,444	,690
58-Por mais que me esforce, há sempre alunos que não gostam de mim	57,51	69,272	,622	,665
59Em vez de confiar na sorte, o melhor é preparar as aulas para que elas corram bem	56,15	83,788	,192	,721
60-É difícil saber se os alunos gostam ou não de mim como professor(a)	56,46	81,610	,208	,721
61Se me esforçar o bastante, consigo que os alunos deixem de estar desmotivados para a aprendizagem	58,15	77,348	,306	,710
62Quanto mais me empenhar, mais os alunos aprenderão	57,34	86,826	-,006	,745
63-Não vale a pena tentar agradar aos alunos porque, se eles tiverem que gostar de mim como professor, gostam mesmo	58,19	76,694	,255	,720

DESEJABILIDADE SOCIAL

(Com inversão dos itens 83, 85, 97 e 90)

[Nota: Sim = 1; Não = 0]

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,644	13

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Nunca desanimo por nada	7,69	3,855	,419	,598
Nunca me sinto aborrecido(a) quando não consigo o que quero	7,82	4,328	,239	,631
Nunca me encontrei numa situação em que duvidei da minha capacidade	7,78	4,052	,386	,607
Houve ocasiões em que desejei revoltar-me contra as pessoas que têm autoridade, muito embora soubesse que tinham razão	7,20	3,700	,510	,579
Sei sempre ouvir, independentemente da pessoa que tenho na minha frente	7,16	3,915	,408	,601
Já houve ocasiões em que me aproveitei de alguém	7,06	4,156	,373	,612
Estou sempre disposto a admitir os meus erros	7,00	4,700	,000	,656
Já alguma vez tratei de me vingar em lugar de perdoar e esquecer	7,02	4,360	,285	,626
Sou sempre amável, inclusive com as pessoas que me desagradam	7,40	3,462	,561	,561
Nunca fiquei aborrecido com as pessoas que manifestavam ideias diferentes das minhas	7,23	3,578	,565	,565
Nunca tive tanta sorte como as outras pessoas	7,02	4,920	-,197	,679
Por vezes, fico um pouco aborrecido por as pessoas me pedirem favores	7,71	5,087	-,267	,715
Nunca disse propositadamente nada que ferisse os sentimentos de alguém	7,20	4,140	,237	,633

STRESS PROFISSIONAL

(STR_P = Intensidade (itens 1 a 5) x Frequência (itens 6 a 10))

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,817	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
STR_P_1	57,8218	297,308	,677	,760
STR_P_2	58,0693	332,925	,633	,773
STR_P_3	59,3168	346,679	,582	,788
STR_P_4	59,2277	293,278	,759	,731
STR_P_5	64,4158	405,625	,396	,833

GRAU DE EXAUSTÃO

(G_EXAU = Intensidade (itens 20 a 28) x Frequência (itens 11 a 19))

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,875	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
G_EXAU_1	56,1584	1410,175	,805	,843
G_EXAU_2	52,0792	1438,554	,737	,850
G_EXAU_3	57,8119	1462,394	,758	,848
G_EXAU_4	61,6733	1729,742	,563	,869
G_EXAU_5	61,2178	1556,412	,773	,850
G_EXAU_6	61,1683	1669,761	,699	,861
G_EXAU_7	50,7228	1542,462	,361	,904
G_EXAU_8	61,6337	1722,834	,441	,875
G_EXAU_9	61,6535	1571,589	,765	,852

ANEXO

7

Correlação existente entre cada item que calculámos para avaliar as variáveis motivacionais em estudo e a Escala de Desejabilidade Social

CORRELAÇÕES VARIÁVEIS/ DESEJABILIDADE SOCIAL

		Desejabilidade Social
EMPENHAMENTO		
4-Encorajo os alunos quando eles revelam progressos na aprendizagem	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,244* ,014 101
5-Dinamizo e/ou participo em actividades extra-curriculares	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,036 ,719 101
6-Todos os anos aperfeiçoo pessoalmente os conteúdos programáticos	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,330** ,001 101
7-Elogio os alunos quando se revelam empenhados nas tarefas	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,236* ,017 101
8-Sou assíduo	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,091 ,364 101
9-Na preparação das aulas pesquiso diversos materiais sobre o tema em causa	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,281** ,004 101
10-Preparo as aulas da melhor forma possível, independentemente do tempo que demorar essa preparação	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,257** ,010 101
11-Participo em acções de formação sobre temas de interesse profissional, independentemente de permitirem a obtenção de “créditos” para progressão na carreira	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,016 ,873 101
12-Estou disponível para dialogar com os alunos fora da sala de aula	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,039 ,697 101
13-Quando solicitado, mostro-me disponível para colaborar com os	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,073 ,469

alunos em iniciativas que estes N pretendem levar a cabo			101
14-Esforço-me para que os alunos que obtêm notas mais baixas aprendam, de forma a melhorarem o seu rendimento escolar	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,079 ,434	101
15-Diversifico as estratégias de ensino (trabalhos de grupo, debates, etc)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,245* ,014	101
16-Mostro-me entusiasmado com as actividades desenvolvidas nas minhas aulas	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,293** ,003	101
17-Nas aulas abordo outros temas, directa ou indirectamente relacionados com os conteúdos programáticos	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,167 ,096	101
18-Oriento os alunos para as actividades de estudo a desenvolver fora da sala de aula	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,110 ,275	101
19-Apresento a utilidade prática dos conteúdos programáticos que estou a ensinar	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,114 ,256	101

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

		Desejabilidade Social	
METAS PROFISSIONAIS			
20-É importante... Ter um bom relacionamento com os alunos	Pearson Correlation	-,092	
	Sig. (2-tailed)	,361	
	N		101
21-É importante... Que os alunos aprendam	Pearson Correlation	-,212*	
	Sig. (2-tailed)	,033	
	N		101
22-É importante... Ajudar os alunos	Pearson Correlation	,074	
	Sig. (2-tailed)	,459	
	N		101
23-É importante... Ser recordado(a) pelos alunos de forma agradável	Pearson Correlation	,126	
	Sig. (2-tailed)	,210	
	N		101
24-É importante... Contribuir para a formação plena dos alunos	Pearson Correlation	,037	
	Sig. (2-tailed)	,715	
	N		101
25-É importante... Levar os alunos a gostar da matéria	Pearson Correlation	,022	
	Sig. (2-tailed)	,825	
	N		101
26-É importante... Que os alunos se sintam realizados	Pearson Correlation	,018	
	Sig. (2-tailed)	,855	
	N		101

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

		Desejabilidade Social	
EXPECTATIVAS SUCESSO			
27-Se me empenhar... Ter um bom relacionamento com os alunos	Pearson Correlation	,275**	
	Sig. (2-tailed)	,005	
	N		101
28-Se me empenhar... Que os alunos aprendam	Pearson Correlation	,086	
	Sig. (2-tailed)	,393	
	N		101
29-Se me empenhar... Ajudar os	Pearson Correlation	-,010	

alunos	Sig. (2-tailed)	,918	
	N		101
30-Se me empenhar... Ser recordado(a) pelos alunos de forma agradável	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,215* ,031	
	N		101
31-Se me empenhar... Contribuir para a formação plena dos alunos	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,231* ,020	
	N		101
32-Se me empenhar... Levar os alunos a gostar da matéria	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,120 ,234	
	N		101
33-Se me empenhar... Que os alunos se sintam realizados	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,198* ,048	
	N		101
34-Se não me empenhar... Ter um bom relacionamento com os alunos	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,199* ,046	
	N		101
35-Se não me empenhar... Que os alunos aprendam	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,261** ,008	
	N		101
36-Se não me empenhar... Ajudar os alunos	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,360** ,000	
	N		101
37-Se não me empenhar... Ser recordado(a) pelos alunos de forma agradável	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,237* ,017	
	N		101
38-Se não me empenhar... Contribuir para a formação plena dos alunos	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,314** ,001	
	N		101
39-Se não me empenhar... Levar os alunos a gostar da matéria	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,296** ,003	
	N		101
40-Se não me empenhar... Que os alunos se sintam realizados	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	,344** ,000	
	N		101

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

		Desejabilidade Social	
Exp1	Pearson Correlation		-,036
	Sig. (2-tailed)	,721	
	N		101
Exp2	Pearson Correlation		-,157
	Sig. (2-tailed)	,118	
	N		101
Exp3	Pearson Correlation		-,310**
	Sig. (2-tailed)	,002	
	N		101
Exp4	Pearson Correlation		-,064
	Sig. (2-tailed)	,523	
	N		101
Exp5	Pearson Correlation		-,184
	Sig. (2-tailed)	,066	
	N		101
Exp6	Pearson Correlation		-,199*
	Sig. (2-tailed)	,046	
	N		101
Exp7	Pearson Correlation		-,212*
	Sig. (2-tailed)	,034	
	N		101

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

		Desejabilidade Social
MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA		
41-Dar aulas proporciona-me um sentimento de realização	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,126 ,208 101
42-Sinto uma grande satisfação pessoal quando dou aulas	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,052 ,604 101
43-Dar aulas aumenta os meus sentimentos de auto-estima	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,126 ,208 101
44-Dar aulas contribui para o meu desenvolvimento pessoal	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,022 ,824 101

		Desejabilidade Social
EXPECTATIVAS EFICÁCIA		
45-Quando algum aluno tem dificuldade nalguma tarefa, normalmente sou capaz de a adaptar ao seu nível	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,048 ,634 101
46-Quando um aluno obtém melhores resultados que os habituais, normalmente é porque encontro modos de ensinar melhor esse aluno	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,014 ,886 101
47-Quando realmente tento, consigo ter êxito mesmo com os alunos com mais dificuldade	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,031 ,759 101
48-Quando os meus alunos melhoram no rendimento,	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-,020 ,842

normalmente é porque encontro N			101
processos de ensinar melhor			
49-Se um aluno domina rapidamente um novo conceito, pode ser devido aos meus conhecimentos e métodos de ensino	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,190 ,057	101
50-Se um aluno não consegue recordar o que foi tratado na aula anterior, sei como fazer para que ele possa memorizar melhor na próxima aula	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,133 ,183	101
51-Se um aluno não consegue fazer determinado trabalho, eu sou capaz de avaliar até que ponto a matéria em questão ultrapassava o nível razoável de dificuldade	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,202* ,043	101

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

		Desejabilidade Social	
EXPECTATIVA CONTROLO			
52-O que acontece nas minhas aulas depende de mim	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,144 ,150	101
53-Para ter sucesso nas aulas preciso de me empenhar	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,173 ,083	101
54-Motivar os alunos para a aprendizagem depende das minhas competências e não da sorte ou do acaso	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,130 ,196	101
55-De um modo geral penso que tenho pouca influência sobre a forma como as minhas aulas decorrem	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,079 ,434	101
56-Muitos dos meus fracassos no	Pearson Correlation	-,111	

processo de ensino-aprendizagem dependem em parte da má sorte	Sig. (2-tailed) N	,270	101
57-Por mais que me esforce o meu valor como professor passa muitas vezes despercebido para os alunos	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,102 ,308	101
58-Por mais que me esforce, há sempre alunos que não gostam de mim	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,163 ,102	101
59-Em vez de confiar na sorte, o melhor é preparar as aulas para que elas corram bem	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,195 ,051	101
60-É difícil saber se os alunos gostam ou não de mim como professor(a)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,013 ,899	101
61-Se me esforçar o bastante, consigo que os alunos deixem de estar desmotivados para a aprendizagem	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,120 ,233	101
62-Quanto mais me empenhar, mais os alunos aprenderão	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,162 ,105	101
63-Não vale a pena tentar agradar aos alunos porque, se eles tiverem que gostar de mim como professor, gostam mesmo	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,172 ,086	101

ANEXO

8

**Frequências com que ocorrem as
diversas variáveis em estudo**

Frequências

Projecto profissional do docente

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	4	4,0	4,0	4,0
2	4	4,0	4,0	7,9
3	24	23,8	23,8	31,7
4	45	44,6	44,6	76,2
5	10	9,9	9,9	86,1
6	14	13,9	13,9	100,0
Total	101	100,0	100,0	

Empenhamento SDS

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4.111111111111111	1	1,0	1,0	1,0
4.444444444444444	2	2,0	2,0	3,0
4.666666666666667	3	3,0	3,0	5,9
4.888888888888889	2	2,0	2,0	7,9
5.111111111111111	1	1,0	1,0	8,9
5.222222222222222	6	5,9	5,9	14,9
5.333333333333333	1	1,0	1,0	15,8
5.444444444444444	5	5,0	5,0	20,8
5.555555555555556	8	7,9	7,9	28,7
5.666666666666667	2	2,0	2,0	30,7
5.777777777777778	6	5,9	5,9	36,6
5.888888888888889	6	5,9	5,9	42,6
6	12	11,9	11,9	54,5
6.111111111111111	5	5,0	5,0	59,4

6.22222222222222	7	6,9	6,9	66,3
6.33333333333333	3	3,0	3,0	69,3
6.44444444444444	9	8,9	8,9	78,2
6.55555555555556	11	10,9	10,9	89,1
6.66666666666667	6	5,9	5,9	95,0
6.77777777777778	2	2,0	2,0	97,0
6.88888888888889	3	3,0	3,0	100,0
Total	101	100,0	100,0	

Metas_profissionais SDS

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3.33333333333333	2	2,0	2,0	2,0
3.66666666666667	2	2,0	2,0	4,0
3.83333333333333	4	4,0	4,0	7,9
4	8	7,9	7,9	15,8
4.16666666666667	14	13,9	13,9	29,7
4.33333333333333	9	8,9	8,9	38,6
4.5	6	5,9	5,9	44,6
4.66666666666667	19	18,8	18,8	63,4
4.83333333333333	18	17,8	17,8	81,2
5	19	18,8	18,8	100,0
Total	101	100,0	100,0	

Expectativas_sucesso SDS

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	7	6,9	6,9	6,9
	1	4	4,0	4,0	10,9
	1.5	5	5,0	5,0	15,8
	1.75	6	5,9	5,9	21,8
	2	28	27,7	27,7	49,5
	2.25	4	4,0	4,0	53,5
	2.5	17	16,8	16,8	70,3
	2.75	6	5,9	5,9	76,2
	3	5	5,0	5,0	81,2
	3.5	9	8,9	8,9	90,1
	4	10	9,9	9,9	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Motivação intrínseca do professor

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4.5	3	3,0	3,0	3,0
	4.75	3	3,0	3,0	5,9
	5	18	17,8	17,8	23,8
	5.25	7	6,9	6,9	30,7
	5.5	14	13,9	13,9	44,6
	5.75	4	4,0	4,0	48,5
	6	10	9,9	9,9	58,4
	6.25	9	8,9	8,9	67,3
	6.5	17	16,8	16,8	84,2
	6.75	4	4,0	4,0	88,1
	7	12	11,9	11,9	100,0

Expectativas_sucesso SDS

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	7	6,9	6,9	6,9
	1	4	4,0	4,0	10,9
	1.5	5	5,0	5,0	15,8
	1.75	6	5,9	5,9	21,8
	2	28	27,7	27,7	49,5
	2.25	4	4,0	4,0	53,5
	2.5	17	16,8	16,8	70,3
	2.75	6	5,9	5,9	76,2
	3	5	5,0	5,0	81,2
	3.5	9	8,9	8,9	90,1
	4	10	9,9	9,9	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Expectativa_eficáciaSDS4It

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	1,0	1,0	1,0
	2	2	2,0	2,0	3,0
	2.25	4	4,0	4,0	6,9
	3	2	2,0	2,0	8,9
	3.25	2	2,0	2,0	10,9
	3.5	2	2,0	2,0	12,9
	4	8	7,9	7,9	20,8
	4.25	6	5,9	5,9	26,7
	4.5	5	5,0	5,0	31,7

4.75	15	14,9	14,9	46,5
5	20	19,8	19,8	66,3
5.25	5	5,0	5,0	71,3
5.5	6	5,9	5,9	77,2
5.75	5	5,0	5,0	82,2
6	8	7,9	7,9	90,1
6.25	3	3,0	3,0	93,1
6.5	7	6,9	6,9	100,0
Total	101	100,0	100,0	

Expect_controlo7It

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.28571428571429	1	1,0	1,0	1,0
	1.57142857142857	3	3,0	3,0	4,0
	2.14285714285714	2	2,0	2,0	5,9
	3	1	1,0	1,0	6,9
	3.14285714285714	1	1,0	1,0	7,9
	3.28571428571429	2	2,0	2,0	9,9
	3.71428571428571	6	5,9	5,9	15,8
	3.85714285714286	1	1,0	1,0	16,8
	4	2	2,0	2,0	18,8
	4.14285714285714	4	4,0	4,0	22,8
	4.28571428571429	5	5,0	5,0	27,7
	4.42857142857143	4	4,0	4,0	31,7
	4.57142857142857	5	5,0	5,0	36,6
	4.71428571428571	7	6,9	6,9	43,6
	4.85714285714286	5	5,0	5,0	48,5
	5	2	2,0	2,0	50,5
	5.14285714285714	9	8,9	8,9	59,4
	5.28571428571429	7	6,9	6,9	66,3
	5.42857142857143	11	10,9	10,9	77,2
	5.57142857142857	8	7,9	7,9	85,1
	5.71428571428571	2	2,0	2,0	87,1
	5.85714285714286	2	2,0	2,0	89,1
	6	2	2,0	2,0	91,1
	6.14285714285714	3	3,0	3,0	94,1

6.28571428571429	2	2,0	2,0	96,0
6.57142857142857	2	2,0	2,0	98,0
6.71428571428571	2	2,0	2,0	100,0
Total	101	100,0	100,0	

Stress profissional

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4.75	3	3,0	3,0	3,0
5.5	2	2,0	2,0	5,0
7.75	2	2,0	2,0	6,9
9	2	2,0	2,0	8,9
10.5	1	1,0	1,0	9,9
10.75	2	2,0	2,0	11,9
11.25	2	2,0	2,0	13,9
11.75	1	1,0	1,0	14,9
12	5	5,0	5,0	19,8
12.25	1	1,0	1,0	20,8
12.5	1	1,0	1,0	21,8
12.75	3	3,0	3,0	24,8
13.25	3	3,0	3,0	27,7
13.5	3	3,0	3,0	30,7
14	3	3,0	3,0	33,7
14.25	2	2,0	2,0	35,6
14.75	9	8,9	8,9	44,6
15.25	2	2,0	2,0	46,5
15.5	2	2,0	2,0	48,5
15.75	4	4,0	4,0	52,5
16	3	3,0	3,0	55,4
16.75	8	7,9	7,9	63,4
17	2	2,0	2,0	65,3
17.5	2	2,0	2,0	67,3
18	2	2,0	2,0	69,3

18.75	3	3,0	3,0	72,3
19	2	2,0	2,0	74,3
19.25	2	2,0	2,0	76,2
19.5	3	3,0	3,0	79,2
20.5	2	2,0	2,0	81,2
21.25	4	4,0	4,0	85,1
22.5	1	1,0	1,0	86,1
23.75	5	5,0	5,0	91,1
25	9	8,9	8,9	100,0
Total	101	100,0	100,0	

Exaustão emocional

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.5	2	2,0	2,0	2,0
1.625	5	5,0	5,0	6,9
1.75	1	1,0	1,0	7,9
1.875	4	4,0	4,0	11,9
2	1	1,0	1,0	12,9
2.125	2	2,0	2,0	14,9
2.25	1	1,0	1,0	15,8
2.375	2	2,0	2,0	17,8
2.5	2	2,0	2,0	19,8
2.625	6	5,9	5,9	25,7
2.75	2	2,0	2,0	27,7
2.875	2	2,0	2,0	29,7
3.25	4	4,0	4,0	33,7
3.375	3	3,0	3,0	36,6
3.75	4	4,0	4,0	40,6
4	1	1,0	1,0	41,6
4.5	2	2,0	2,0	43,6

5	3	3,0	3,0	46,5
5.125	3	3,0	3,0	49,5
5.25	2	2,0	2,0	51,5
5.375	6	5,9	5,9	57,4
5.625	1	1,0	1,0	58,4
5.75	2	2,0	2,0	60,4
5.875	2	2,0	2,0	62,4
6.25	2	2,0	2,0	64,4
6.875	2	2,0	2,0	66,3
7	4	4,0	4,0	70,3
7.625	2	2,0	2,0	72,3
7.875	2	2,0	2,0	74,3
8.375	1	1,0	1,0	75,2
8.625	2	2,0	2,0	77,2
8.75	1	1,0	1,0	78,2
8.875	1	1,0	1,0	79,2
9	1	1,0	1,0	80,2
9.125	1	1,0	1,0	81,2
9.625	2	2,0	2,0	83,2
10	4	4,0	4,0	87,1
11	1	1,0	1,0	88,1
12.5	2	2,0	2,0	90,1
13.5	2	2,0	2,0	92,1
13.75	2	2,0	2,0	94,1
16.875	1	1,0	1,0	95,0
19.375	3	3,0	3,0	98,0
25.125	2	2,0	2,0	100,0
Total	101	100,0	100,0	

ANEXO

9

Correlação entre as variáveis em estudo e a variável sexo

T-Test

Group Statistics

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Projecto profissional do docente	Feminino	79	3,99	1,214	,137
	Masculino	22	3,77	1,110	,237
EmpenhamentoSDS	Feminino	79	5,9986	,58104	,06537
	Masculino	22	5,7778	,67368	,14363
Metas_profSDS	Feminino	79	4,5190	,41857	,04709
	Masculino	22	4,5152	,39477	,08417
Expectativas_sucessoSDS	Feminino	79	2,2215	1,01273	,11394
	Masculino	22	2,5909	,85058	,18134
Motivação intrínseca do professor	Feminino	79	5,8861	,74442	,08375
	Masculino	22	5,7841	,72084	,15368
Expectativa_eficáciaSDS4It	Feminino	79	4,7785	1,16917	,13154
	Masculino	22	4,8864	,94405	,20127
Expect_controlo7It	Feminino	79	4,7089	1,11351	,12528
	Masculino	22	5,0584	1,08587	,23151
STRESS	Feminino	79	15,9937	5,21708	,58697
	Masculino	22	16,5000	4,40643	,93946
EXAUSTÃO	Feminino	79	6,2563	4,82357	,54269
	Masculino	22	6,6420	5,31273	1,13268

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Projecto profissional do docente	Equal variances assumed	,188	,665	,746	99	,457	,215	,288	-,356	,785
	Equal variances not assumed			,786	36,249	,437	,215	,273	-,339	,769
EmpenhamentoSDS	Equal variances assumed	1,256	,265	1,522	99	,131	,22082	,14509	-,06708	,50871
	Equal variances not assumed			1,399	30,252	,172	,22082	,15781	-,10136	,54299
Metas_profSDS	Equal variances assumed	,003	,953	,038	99	,969	,00384	,09971	-,19402	,20169
	Equal variances not assumed			,040	35,277	,968	,00384	,09644	-,19190	,19957
Expectativa_sucesso SDS	Equal variances assumed	,022	,881	-1,563	99	,121	-,36939	,23638	-,83843	,09965
	Equal variances not assumed			-1,725	39,208	,092	-,36939	,21417	-,80251	,06373
Motivação intrínseca do professor	Equal variances assumed	,088	,767	,572	99	,569	,10199	,17826	-,25173	,45570
	Equal variances not assumed			,583	34,507	,564	,10199	,17502	-,25352	,45749

Expectativa_eficácia SDS4It	Equal variances assumed	1,910	,170	-,398	99	,692	-,10788	,27125	-,64609	,43033
	Equal variances not assumed			-,449	40,768	,656	-,10788	,24045	-,59356	,37779
Expect_controlo7It	Equal variances assumed	,723	,397	-1,309	99	,194	-,34958	,26703	-,87943	,18026
	Equal variances not assumed			-1,328	34,308	,193	-,34958	,26323	-,88436	,18520
STRESS	Equal variances assumed	,367	,546	-,415	99	,679	-,50633	1,21883	2,92475	1,91209
	Equal variances not assumed			-,457	38,996	,650	-,50633	1,10775	2,74697	1,73431
EXAUSTÃO	Equal variances assumed	,053	,818	-,324	99	,746	-,38572	1,18879	2,74453	1,97310
	Equal variances not assumed			-,307	31,304	,761	-,38572	1,25598	2,94629	2,17486